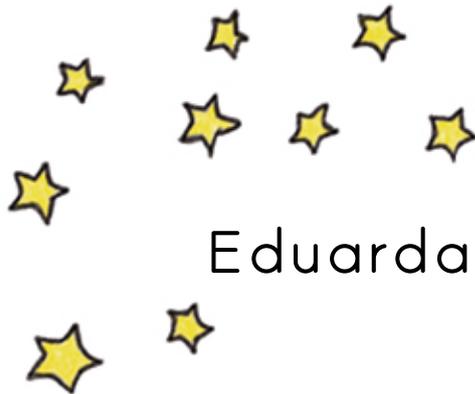


Universidade Federal do Pampa

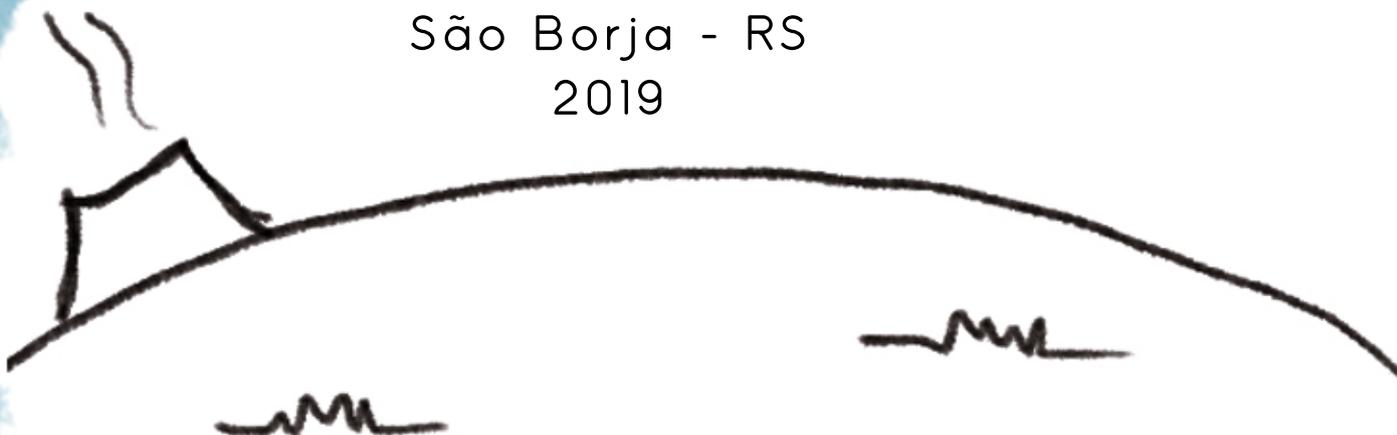


Eduarda Reolon de Matos

***A PRODUÇÃO DE UMA FANFIC INFANTIL ACESSÍVEL***

Da editoração do Pequeno Príncipe  
à educomunicação com  
acessibilidade comunicativa

São Borja - RS  
2019



**EDUARDA REOLON DE MATOS**

**A PRODUÇÃO DE UMA FANFIC INFANTIL ACESSÍVEL**

**Da editoração do Pequeno Príncipe à educomunicação com acessibilidade comunicativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Comunicação Social da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Jornalismo.

Orientador: Prof. Dr. Marco Bonito

**São Borja - RS**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

M433p Matos, Eduarda Reolon de  
A PRODUÇÃO DE UMA FANFIC INFANTIL ACESSÍVEL - Da editoração  
do Pequeno Príncipe à educomunicação com acessibilidade  
comunicativa / Eduarda Reolon de Matos.

124 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade  
Federal do Pampa, JORNALISMO, 2019.

"Orientação: Marco Bonito".

1. Educomunicação. 2. Acessibilidade Comunicativa. 3.  
Literatura Infantil. 4. Cidadania. 5. Escola Cidadã. I.  
Título.

**EDUARDA REOLON DE MATOS**

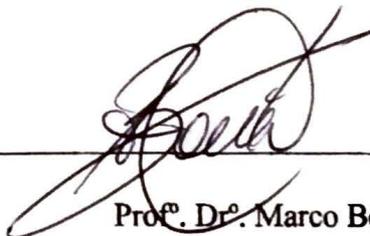
**A PRODUÇÃO DE UMA FANFIC INFANTIL ACESSÍVEL**

**Da editoração do Pequeno Príncipe à educomunicação com acessibilidade comunicativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Jornalismo da Universidade Federal do  
Pampa, como requisito parcial para obtenção do  
Título de Bacharel em comunicação social  
habilitação em Jornalismo.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 05, dezembro de  
2019.

Banca examinadora:



Prof. Dr. Marco Bonito  
Orientador  
UNIPAMPA



Prof. Dr. Marcelo Rocha  
UNIPAMPA



Prof. M.ª Livia Saggin  
UNISINOS

Dedico este trabalho à minha mãe que não me deixou perder o fôlego e, mesmo que eu ainda não saiba nadar, me ajudou a mergulhar fundo em cada linha escrita por entre essas páginas.

## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho agradeço às transformações adquiridas. Toda essa metamorfose pela qual passei durante cada página, que me fez enxergar com outros olhos as crianças e as pessoas grandes. Talvez agora eu entenda que uma das minhas transformações seja o crescimento: pessoa grande. Sem deixar de lado a essência da criança que ainda sou, em nome das jibóias abertas ou fechadas. Espero nunca perder essa extraordinária e encantadora criança que ainda sou. Também, na mesma proporção, quero continuar crescendo ao longo das transformações que irei abraçar (assim como esta). Quero olhar para esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), daqui alguns anos, com outros olhos, mas com os mesmos olhos da criança que almeja um mundo de igualdade acessível para todas as pessoas com deficiência.

É com um largo e sincero sorriso, aquele que dou desde a infância, que agradeço à minha mãe, Analice Reolon. A mulher que fez das minhas transformações, as mais seguras e arriscadas possíveis. A minha mãe me empurrou dentro de muitos rios com redemoinhos e correntezas. Em todos ela disse para eu nadar e eu não sei nadar. Disse para eu bater os braços e as pernas. A minha mãe me ensinou a nadar (metaforicamente falando). Aprendi a nadar e, com base nisso, bati as pernas e os braços durante a minha trajetória acadêmica. Tornei-me a pessoa grande com traços ainda daquela criança e muito da minha metamorfose nas etapas que enfrentei até aqui, foi a minha mãe que me empurrou e estava do outro lado me esperando com um largo e enorme sorriso da criança que um dia ela foi. Mãe, obrigada por me ensinar a nadar todos os dias. Amo você na mesma profundidade dos rios mais profundos!

Ao meu irmão mais velho, Felipe Reolon. Muito do que as pessoas irão ler neste trabalho, foi por ele. Quando ele nasceu, passou a fazer parte das 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva no Brasil e, mesmo assim, esteve dentro das salas de aulas das escolas com autonomia. Mas, mais que isso, ele esteve ao meu lado, com a sensibilidade da criança que um dia ele foi. Irmão, quando olho para trás só consigo pensar no quanto você me orgulha. Obrigada por nos amarmos.

Aos meus avós, Zeli Ana e José Antônio, pelas pessoas mais velhas que são ao me contarem sobre as suas infâncias. Minha avó, sempre me esperava com bolo de milho e chimarrão, com aquelas bombas brilhantes como o sorriso dela. Meu avô, sempre me

esperava com prosas e beijos na testa. Quando eu tinha que voltar para casa ele dizia para eu ouvir a música “O Amor - Padre Zezinho”, para me acalmar e escrever essas tantas páginas com carinho. Vó e vô, vocês são tudo para mim, cada detalhe extraordinário aqui, é para vocês também, meus amores imensos.

Ao meu pai de criação e coração, João Garcia, agradeço por me ensinar a abraçar as minhas transformações e jamais me afogar quando a minha mãe me colocava dentro d'água para eu nadar. O mais importante e incrível, me pegou no colo como a criança que ainda sou e acompanhou o crescimento da pessoa grande que estou me tornando cada dia mais. Obrigada, amor paterno e fraterno!

Aos meus primos, Gabriela, Bruno, Luis Miguel, Catarina e Bernardo. Somos irmãos e cúmplices, vocês foram incríveis em todos os momentos. À Gabriela que conheceu a minha criança desde a infância e cuidou dela. Aos tios, tias, padrinhos e madrinhas que torcem por mim, em especial, ao tio Mauro, que me ajudou chegar até aqui, como um pai faria.

Aos meus irmãos de criação e coração, Luana e Bruno. O pai João me proporcionou a oportunidade de tê-los ao meu lado, torcendo e admirando as minhas escolhas e conquistas.

À minha sobrinha, Heloísa Reolon, que me deu forças para continuar batendo os braços e as pernas. Me mostrou que basta enxergar as jibóias abertas ou fechadas. Heloísa, daqui alguns anos, quando estiver lendo isso, saiba que eu agradeço pela criança que você foi e que o primeiro livro que a tia te deu, é sobre o que a sua criança quiser que seja. Eu sempre vou amar e cuidar de ti!

Às minhas amigas e amadoras de obras literárias como eu, Lahanna e Rebeca, que seguraram com força as minhas mãos, cada uma de um lado, mesmo à quilômetros de distância, vocês permaneceram na mesma posição dentro do meu coração. Eu amo cada palavra dita e cada abraço à distância que me deram.

À Luiza Scalão, que me incentivou e, principalmente, colocou nas minhas mãos e no meu coração a obra literária **O Pequeno Príncipe**. Ela me apresentou as jibóias abertas ou fechadas e eu guardo em um canto do meu coração todos os momentos em que fomos as crianças que queríamos. A sua sensível criança escondida sempre será amiga da minha.

À Paula Flores, que estive ao meu lado nos quatro anos da graduação, mas sinto que nas outras vidas também. Como está escrito em **O Pequeno Príncipe**, “tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”, sendo esta, a definição perfeita dos nossos laços de amizade e irmandade. Agradeço por cuidar deles com enorme sensibilidade e dedicar

o seu tempo à mim, porque é o tempo que dedicamos uma a outra que fez dos nossos laços algo imprescindível à nossa trajetória acadêmica. Quero que você banque a heroína sempre, você me torna corajosa. Obrigada por termos um amontoado de coisas que admiramos uma na outra e seu coração ser tão amigo do meu. Eu amo amar você, irmã.

Ao meu orientador e Pequeno Príncipe, Marco Bonito, que me encorajou a dar os passos mais cautelosos com extrema euforia. Aprendi com ele que isso se chama “o espírito da coisa”. Dentro desse espírito está a importância de mergulhos profundos, que são tão difíceis para mim que não sei nadar. “Ele era para mim como uma fonte no deserto”, essa é a definição de Antoine ao seu Pequeno Príncipe. A recíproca é verdadeira tratando-se do meu Pequeno Príncipe. Esse trabalho é o reflexo de muito que construí com os teus ensinamentos. Agradeço por fazer parte da maioria das minhas transformações, por me cativar e encorajar!

À Luana Kasper, que segurou na minha mão ao dizer que sou corajosa. Mostrou-me que amor vem de amor e tudo é mais fácil se for visto com olhos amáveis. Nos finais dos dias cansativos, falava sobre alguma lembrança de algum dia feliz nosso. Vários momentos como esses, é o que eu quero para os nossos corações. Quero que saibas que “se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três começarei a ser feliz”, como diz a raposa cativada pelo Pequeno Príncipe. Você me ensinou a respirar e expirar, respeitar meu tempo e deixá-lo eufórico. Meu eu te amo é cheio de pequenos e infinitos momentos que passamos juntas!

À todos os professores que acrescentaram e estiveram presentes na minha trajetória escolar e acadêmica, vocês são grandes educadores e tenho enorme orgulho de citá-los quando questionada sobre a minha educação.

Aos meus amigos, Andressa, Bruna, Cristiano e Melani, que estiveram comigo entre componentes e momentos de distração. Ao GP t3xto com pessoas que construíram cada pedaço de si dentro do grupo e fizeram parte da minha construção também. À minha madrinha de curso, Wenandra Sommer, pelos cuidados que teve comigo e por ser uma admiração. Ao meu afilhado de curso, Crystian Oliveira, por todos os momentos de incentivo e palavras de amor. Você terá o meu carinho sempre e estarei do outro lado, paralelamente.

Às pessoas que me ajudaram a construir este trabalho com carinho e disponibilidade, muitas delas, citadas nos relatos de experiência. Neste momento, estão incluídos todos os sorrisos e braços abertos que encontrei durante o meu TCC. Vocês foram fundamentais para que eu continuasse e percebesse que estava cada vez mais perto de finalizar a trajetória.

À todas as *playlists* que me ajudaram a manter a tranquilidade quando me via em total

caos, principalmente, à Cícero Lins, que através das suas canções facilitou todo o processo de leveza colocada em cada página. Assim como, incluo todos os doces e os cafés que me mantiveram firme, isso foi essencial para as linhas estarem doces e fortes.

“Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”

Antoine Saint-Exupéry

## RESUMO

O presente trabalho faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e traz as experiências, o aprendizado, as dificuldades e as abordagens a respeito de estudos da Educomunicação e Acessibilidade Comunicativa na construção de um projeto experimental, caracterizado a partir da criação de *fanfics* acessíveis para crianças com deficiência visual, baseadas na obra literária **O Pequeno Príncipe** de Antoine Saint-Exupéry (1943). No sentido de Educomunicação com Acessibilidade Comunicativa, as *fanfics* foram produzidas por estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus de São Borja/RS. O problema que norteia a pesquisa está ligado a ausência de Educomunicação para pessoas com deficiência visual dentro do ambiente escolar. Além disso, o objeto proposto na pesquisa, **O Pequeno Príncipe**, parte da sua particularidade e complexidade da obra, desenvolvendo os sentidos na infância e auxiliando na essência comunicacional do público infantil. Ao utilizar da Acessibilidade Comunicativa como melhora na produção de conteúdos, o que torna acessível para pessoas com deficiência sensorial, o trabalho também apresenta discussões a respeito da importância de se pensar os fatores históricos, culturais e sociais. As metodologias propostas para desenvolver a pesquisa foram apresentadas a partir de autores que estudam a educação, a comunicação e a acessibilidade para melhor entendimento das temáticas abordadas. Durante o trabalho, são expostos os relatos de experiências obtidos em todos os movimentos realizados para a construção do projeto experimental, desde as descrições até a análise. Ao final, este trabalho considera a necessidade de práticas educacionais acessíveis que contemplem a todos dentro dos ambientes escolares por uma educação igualitária e cidadã.

Palavras-Chave: Educomunicação; Acessibilidade Comunicativa; Literatura infantil; Comunicação; Cidadania; Escola cidadã.

## ABSTRACT

This work is part of the Course Conclusion Work (TCC) and brings the experiences, learning, difficulties and approaches regarding studies of Educommunication and Communicative Accessibility in the construction of an experimental project, characterized by the creation of fanfics. Accessible to visually impaired children based on the literary work **The Little Prince** by Antoine Saint-Exupéry (1943). In the sense of Educommunication with Communicative Accessibility, the fanfics were produced by students from elementary school of Sagrado Coração de Jesus from São Borja/RS. The problem that guides this research is related to the absence of Educommunication for visually impaired people within the school environment. Besides that, the object proposed in research, **The Little Prince**, part of your particularity and complexity from the book, developing senses in childhood and assisting in the communicational essence of child. Using Communicative Accessibility as the best in content production, making it accessible to people with sensory disabilities, the paper also discusses the importance of thinking about historical, cultural and social factors. The proposed methodologies for developing the research were presented from authors who study education, communication and accessibility to better understand the topics addressed. During the work, the reports of experiences obtained in all the movements made for the construction of the experimental project, from the descriptions to the analysis, are exposed. In the end, this paper considers the need for accessible educational practices that address everyone within the school environment for an egalitarian and citizen education.

Keywords: Educommunication; Communicative Accessibility; Children's literature; Communication; Citizenship; Citizen School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Personagem Raposa	50
Figura 2 – Personagem Pequeno Príncipe	50
Figura 3 – Personagem Astrônomo Turco	51
Figura 4 – Personagem Astrônomo Turco sem casaco	51
Figura 5 – Personagem Rei	52
Figura 6 – Personagem Vaidoso	52
Figura 7 – Personagem Bêbado	53
Figura 8 – Personagem Homem de Negócios	53
Figura 9 – Personagem Acendedor de Lampiões	54
Figura 10 – Personagem Geógrafo	54
Figura 11 – Personagem em formato de desenho: jiboia e elefante	56
Figura 12 – Personagem em formato de desenho: carneiro e caixa	57
Figura 13 – Personagem planeta B-612, planeta do Pequeno Príncipe	57
Figura 14 – Personagem B-612, planeta do Pequeno Príncipe com os baobás	58
Figura 15 – Personagem Rosa do Pequeno Príncipe	59
Figura 16 – Personagem Para-vento que protege a Rosa	59
Figura 17 – Personagem Cerca que protege um dos vulcões do planeta B-612	60
Figura 18 e Figura 19 – Personagem Lampião do Acendedor de Lampiões	60
Figura 20 – Personagem Planeta Terra, deserto e relva que o Pequeno Príncipe visitou	61
Figura 21 e Figura 22 – Personagem Serpente que o Pequeno Príncipe encontra na relva	61
Figura 23 – Personagem Poço encontrado no deserto	62
Figura 24 – Personagem Redoma de vidro que protege a Rosa	62
Figura 25 – <i>Layouts</i> produzidos para inserir no InDesign CC	78
Figura 26 – <i>Layouts</i> produzidos para inserir no InDesign CC	78
Figura 27 – Página com a proposta de rabiscos	79
Figura 28 – Página com a proposta de rasgos	79
Figura 29 – Posição da história em cima da cor rosa e da ilustração no espaço branco	80
Figura 30 – Diferentes tipos de fontes utilizadas dentro das narrativas	81
Figura 31 – Texto em contorno dentro dos <i>layouts</i> que possuem rasgos ou ilustrações	82
Figura 32 – Ilustrações que foram baseadas em referências da internet	83



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Referências de repositórios digitais obtidas através de professoras

42

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

p. – página

v. – volume

n. – número

ed. – edição

## LISTA DE SIGLAS

CAM – Centro de Atendimentos Múltiplos

CAPE – Centros de Apoio Pedagógico

EMEF Sagrado Coração de Jesus – Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus

E.V.A – Espuma Vinílica Acetinada

FDN ou FDNC – Fundação Dorina Nowill para Cegos

FLCB – Fundação para o Livro do Cego no Brasil

IBC – Instituto Benjamin Constant

PcDV – Pessoas com Deficiência Visual

SMEd – Secretaria Municipal de Educação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
1.1 Problema	4
1.2 Delimitações do trabalho	5
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Geral	6
1.3.2 Específicos	6
1.4 Justificativa	6
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>8</b>
2.1 A construção da Literatura infantil e O Pequeno Príncipe	8
2.2 Pedagogia e literatura infantil no Brasil	13
2.3 Aprendizagem das crianças com deficiência visual	17
2.4 Fundação Dorina Nowill	22
<b>3 PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)</b>	<b>27</b>
3.1 Educomunicação	27
3.2 Acessibilidade Comunicativa	33
3.3 Escola cidadã	37
<b>4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS</b>	<b>41</b>
<b>5 RELATO E DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS TÁTEIS DO PRODUTO</b>	<b>48</b>
<b>6 RELATO DO CAMPO EMPÍRICO</b>	<b>64</b>
6.1 1º dia	66
6.2 2º dia	67
6.3 3º dia	70
6.4 4º dia	71
6.5 5º dia	71
6.6 34º Feira do Livro de São Borja	73
<b>7 RELATO DE EXPERIÊNCIA JORNALÍSTICA COM PRODUÇÃO EDITORIAL LITERÁRIA</b>	<b>76</b>
<b>8 RELATO DESCRITIVO DO CAMPO EMPÍRICO</b>	<b>85</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES GERAIS</b>	<b>93</b>
<b>10 POSFÁCIO: PROPOSIÇÕES FUTURAS</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende apresentar os estudos, as experiências e todo o aprendizado obtido durante a construção de um projeto experimental, que contempla a criação de *fanfics* acessíveis para crianças com deficiência visual, baseadas na obra literária **O Pequeno Príncipe** de Antoine Saint-Exupéry (1943), produzidas por estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus de São Borja/RS, na perspectiva da Educomunicação com Acessibilidade Comunicativa.

Neste primeiro capítulo, será apresentado o problema encontrado para que fosse possível construir e articular o que se está sendo pesquisado. Logo após, estão colocadas as delimitações do trabalho, ou seja, de onde até onde o trabalho foi percorrido, para que o leitor esteja ciente de que não há nem mais e nem menos do que está neste tópico. Em seguida, serão apresentados os objetivos que pretendem ser sanados durante todo o trabalho realizado, desde o geral até os específicos que estão distribuídos em três. Para finalizar, está colocada a justificativa, para que seja compreendido de que maneira se justificam as temáticas e tudo que está sendo trabalhado em torno do projeto.

No capítulo dois, está presente a contextualização do trabalho, para que sejam entendidos os contextos históricos das temáticas abordadas. No primeiro tópico, é trazida a construção da Literatura Infantil e da obra literária **O Pequeno Príncipe**, que resgata as primeiras obras literárias infantis, a construção social da criança e da infância e traz o contexto da história da Literatura Infantil após às instituições denominadas família e escola. Além disso, o capítulo destaca as primeiras obras visando o público infantil no mercado, assim como discorre sobre a relação da história da Educação Infantil com a Literatura Infantil e por último aborda o objeto aqui selecionado, **O Pequeno Príncipe**, como uma obra lúdica e educacional. No segundo tópico, são abordados os aspectos que ligam a Pedagogia e Literatura Infantil no Brasil, que desencadeia uma série de inter-relações como o resgate histórico da literatura infantil brasileira e a publicação dos livros infantis. Destaca alguns autores brasileiros e suas obras, assim como traz a tona questões do auxílio de livros infantis no campo pedagógico. No terceiro tópico, nomeado como a Aprendizagem das crianças com deficiência visual, surgem as preocupações com a educação para crianças com deficiência visual, sendo que, também são elencadas as primeiras escolas especiais do Brasil e o surgimento do ensino integrado nas escolas comuns, além de trazer as leis educacionais para

melhor aprofundamento. No quarto tópico, são construídos os passos da Fundação Dorina Nowill para Cegos, associada a trajetória de Dorina de Gouvêa Nowill, assim como são abordados os objetivos da Fundação e por último está um depoimento de Luciane Barbosa que possui vínculo com o lugar.

No capítulo três, são trazidas às problematizações teóricas, a fim de compreender os conceitos e as reflexões realizadas a partir do que foi tido como referência. No primeiro tópico, situado como Educomunicação, está vinculado às relações tradicionais de educação e comunicação que podem não favorecer os ambientes escolares e deixar de renovar práticas sociais. Além disso, é possível identificar a possibilidade de Educomunicação como parte do componente pedagógico e âmbito disciplinar em que os estudantes permanecem inseridos. No segundo tópico, a Acessibilidade Comunicativa trabalha com os processos que visam dar visibilidade a uma comunicação sem barreiras e destaca que a acessibilidade, junto com a Educomunicação exercem um compilado de práticas cidadãs. No tópico três, a Escola Cidadã entra com um movimento de necessidade de elementos estratégicos que melhorem o desempenho e influenciam como prática cidadã dentro do espaço escolar, além de abordar a construção de relações de maneira cidadã.

No capítulo quatro, são identificadas as estratégias metodológicas estabelecidas dentro da pesquisa, desde a bibliografia até o campo prático selecionado. Dentro deste capítulo estão posicionadas as seguintes pesquisas realizadas: pesquisa exploratória, que são encontradas referências selecionadas com base na relevância para a pesquisa; pesquisa de contextualização, que foram buscados históricos para melhor entendimento; pesquisa teórica e bibliográfica, que trouxe os conceitos abordados; pesquisa de campo e a observação participante.

No capítulo cinco, estão relatados com descrição todos os personagens confeccionados por mim para uma atividade do projeto experimental, desde os primeiros passos dados até a confecção realizada. Além de estar identificado todos os materiais que foram utilizados para que possa ter maior proximidade com a experiência.

No capítulo seis, foi possível relatar e descrever os passos dados para a realização do campo empírico dentro da escola selecionada e está separado em cinco dias de encontros que foram realizados, assim como a descrição de cada detalhe que ocorreu dentro da sala de aula onde aconteceram as atividades. Além disso, também está descrita a experiência como

participante da 34ª Feira do Livro de São Borja/RS, com o relato de cada movimento dado durante a participação.

No capítulo sete, está inserido o relato de experiência jornalística com produção editorial literária, que trata-se do momento em que faço um relato de cada procedimento realizado para a construção do produto final, desde as dificuldades enfrentadas até momentos técnicos que foram aprendidos durante a graduação. Além disso, são trazidos movimentos que foram colhidos durante algumas disciplinas do curso de Jornalismo, que estão representadas como boa parte do que aprendi e absorvi durante os ensinamentos dos professores.

No capítulo oito, foi construída uma análise descritiva com base nos relatos de experiências dentro do campo empírico selecionado, pois lá foram analisadas todas as reações, concepções e retornos que observei durante o projeto. Além de trazer reflexões baseadas na descrição analisada dos encontros realizados, assim como, são analisadas as reações dos personagens que participaram do projeto como aspecto fundamental para a construção efetiva da análise.

No capítulo nove, estão as considerações gerais acerca do que foi realizado no trabalho, assim como foram resgatados os movimentos que foram dados para que fosse possível construir abordagens considerando a respeito do que foi trazido durante os capítulos do presente trabalho. A partir disso tudo, é possível responder o problema que norteia a pesquisa de maneira subentendida, mas considerável para que sejam pensadas possibilidades de ensino educacional para todos e além disso, são apresentados os ensinamentos que o campo empírico do projeto fez com que fosse possível compreender os fatores precários dentro do ambiente escolar. Ao final, entende-se que existem possibilidades como o projeto aqui presente, para fomentar práticas educacionais acessíveis dentro das escolas e pôr em prática as questões sociais que necessitam de maior visibilidade.

No último e décimo capítulo, foram abordadas as proposições futuras ao que referem-se às temáticas presentes no decorrer do projeto, desde uma forma de dar continuidade no projeto, como apresentá-lo em diferentes ambientes escolares para que compreendam o que pode ser construído como prática pedagógica educacional acessível, até possibilidades de mestrados em áreas semelhantes, como a Literatura e a Educação, pois são áreas que fomentam as temáticas apresentadas durante este trabalho e, particularmente, permanecerei pesquisando e estudando a Acessibilidade Comunicativa, sendo esta, parte da

minha trajetória acadêmica e que está refletida neste trabalho, assim como, quero que esteja em demais experiências que pretendo realizar a partir das abordagens já construídas.

### 1.1 Problema

A problemática da pesquisa é construída para trabalhar e articular as especificidades do fenômeno investigado, sempre levando em consideração as particularidades do objeto em relação ao problema da pesquisa. Além disso, para efetivar o problema, é preciso estudar os conceitos que serão problematizados. Segundo Jiani Bonin:

Desta problematização já participam conceitos que demarcam o ponto de vista desde onde se interroga a realidade investigada; resultados de investigações anteriores e de pesquisa exploratória; dados da realidade e do contexto que configuram o fenômeno. Tais questões orientadoras funcionam, efetivamente, como eixo ordenador de toda a estruturação do projeto. (BONIN. 2012. p. 2)

Para estruturar o projeto é preciso construir o problema científico, articulando-se a uma investigação e problematização teórica, o que possibilita maior entendimento a partir do caráter científico. Tudo isso só é possível com o resultado de uma construção que se dá com o desenvolvimento do fenômeno investigado, para que tenha sustentabilidade durante a pesquisa e seja possível mantê-la orientada.

O problema dentro dessa pesquisa, trata-se de ordem social e o que é importante ser levado em consideração é muitos ambientes escolares não possuem alunos com deficiência visual, o que faz com que os alunos não convivam com colegas com deficiência visual. Isso faz com que pensem que não precisam se preocupar com essa realidade e a proposta da educomunicação pode ajudar a ter empatia pela causa. Além disso, pode contemplar o desenvolvimento do aprendizado da criança com deficiência visual a aproximação com a leitura, o que facilita no progresso do intelectual e cultural. A proposta do trabalho visa instigar crianças a escreverem para crianças com deficiência visual, para assim, compreender a relevância da acessibilidade no âmbito comunicacional e no desenvolvimento de questões de cidadania.

A questão problema norteadora da pesquisa trata-se de: Como a Educomunicação pode contribuir com o processo pedagógico para a inclusão de crianças com deficiência visual? Portanto, ainda é necessário serem feitas mudanças no âmbito cultural. Utilizar da

Acessibilidade Comunicativa melhora a produção de informação, gerando sentidos e tornando acessíveis diversos conteúdos para pessoas com deficiência sensorial. Além disso, a relevância de inserir o objeto para maior entendimento da literatura com o desenvolvimento dos sentidos na infância, se dá pela particularidade e complexidade da obra. Assim como, da essência comunicacional desse público relacionado a como entendem esse universo entre eles mesmos.

Com isso, dar a visibilidade proposta aos demais personagens da obra literária **O Pequeno Príncipe**, proporciona para as crianças maior entendimento da literatura infantil e amplia a visão de comunicação entre as mesmas, o que agrega a importância das formas educativas. A partir disso, é possível compreender o papel da literatura desde o princípio para o surgimento das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito escolar.

## 1.2 Delimitações do trabalho

O trabalho estará delimitado a partir das escolhas com base no objeto e tema propostos. Será identificada a problemática e logo após, os objetivos para a realização do projeto. Dentro disso, foi necessário elencar o campo empírico, que trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus de São Borja/RS. Será selecionada apenas uma escola pelo critério de praticidade e isso facilita o desenvolvimento do trabalho dentro do ambiente escolar, além de não haver financiamento, tanto para deslocamento quanto para execução de movimentos que necessitem de valores econômicos. Além disso, será selecionada apenas uma turma da escola, pelo fato de que ajudará no desempenho de comunicação e aproximação com os personagens, porém, a turma escolhida necessitará ter mais de 20 alunos, pois existe a possibilidade de desistência por parte de alguns alunos e trabalhar com mais de nove, é pertinente no momento de seleção das *fanfics*. Logo após, serão contextualizadas as temáticas relevantes para o entendimento do que se estará trabalhando, assim, será expandido o conhecimento para a aplicação no período prático do trabalho. A partir disso, serão encaminhados os procedimentos de aproximação com o campo empírico e os demais movimentos necessários para o desenvolvimento dos três encontros estabelecidos. Ao final, serão selecionadas as nove *fanfics* que farão parte do produto final e que estiverem próximas dos objetivos propostos dentro do trabalho, além de

que, serão utilizadas as técnicas colhidas durante a trajetória acadêmica para a editoração do produto final.

### 1.3 Objetivos

#### 1.3.1 Geral

Produzir e editar um livro infantil com nove histórias de *fanfics* acessíveis às pessoas com deficiência visual a partir do livro **O Pequeno Príncipe**, com a participação de estudantes do Ensino Fundamental na perspectiva da educomunicação.

#### 1.3.2 Específicos

- Desenvolver estratégias de educomunicação associados à produção de conteúdos acessíveis, para os encontros com os/as estudantes.
- Transformar a narrativa da história do **O Pequeno Príncipe** em modelos táteis, úteis às pessoas com deficiência visual.
- Editar os conteúdos gerados pelos(as) estudantes em formato acessível.

### 1.4 Justificativa

Para aproximar a pesquisa no meio em que estamos inseridos é preciso estar orientado em relação ao que será pesquisado e da relevância do problema que foi decidido investigar. Justificar a pesquisa é compreender o avanço em que o que já foi pesquisado está inserido e poder propor maiores avanços do que já foi feito. Segundo Jiani Bonin:

Em relação ao nosso compromisso com o campo acadêmico, a justificativa deve considerar os avanços que a investigação trará em relação ao conhecimento já acumulado no mesmo a partir de outras pesquisas. Isso implica construir um domínio, o mais amplo possível, dos conhecimentos produzidos sobre o tema/objeto que estamos investigando para poder propor investigações que efetivamente avancem em relação a estes conhecimentos. (BONIN, 2012. p. 3)

A importância da pesquisa proposta está inserida no campo da comunicação que precisa avançar no âmbito de Acessibilidade Comunicativa e fomentar a necessidade de dar visibilidade para questões sociais como esta, assim poderá ser contribuído como um método que poderá ser utilizado para mais projetos como este.

É perceptível a necessidade de tornar a educomunicação igualitária para os estudantes e adequar os métodos de aprendizados nas escolas. O contato dos estudantes com a realidade em que as pessoas com deficiência visual possuem, pode auxiliar na forma com que veem o mundo e nas questões de cidadania que não são transmitidas diariamente para os alunos. Para além disso, coloca-se em questão a oportunidade de produzir nessa perspectiva um produto que conte a história desses personagens através de crianças - na sua forma ingênua de vê-los - que não convivem com crianças com deficiência visual. Entretanto, foi possível analisar uma maneira de tornar as histórias acessíveis para crianças com deficiência visual, através do desenvolvimento de métodos de aprendizagem perante acessibilidade comunicativa, onde crianças irão escrever para crianças com deficiência visual. Segundo Marco Bonito:

Inúmeras Tecnologias de Informação e Comunicação já foram desenvolvidas, ao longo do tempo, e estão disponíveis em canais na web, no entanto, as apropriações efetivas ainda dependem de mudanças culturais. Contudo, o uso eficiente dessas tecnologias depende de uma mudança de postura baseada na gênese da produção dos conteúdos. Esses devem ser adequados às propriedades das acessibilidades em comunicação. O cenário comunicacional atual conta com uma imensa produção de conteúdos sem acessibilidade, produzidos principalmente pelos videntes. (BONITO. 2016. p. 189)

Portanto, as produções ainda precisam de mudanças no seu âmbito social e cultural, o que possibilitaria o acesso para pessoas com deficiência. As narrativas que pressupõe a Acessibilidade Comunicativa para pessoas com deficiência visual, ainda necessitam estar adequadas para serem usufruídas e a leitura, que ajuda no desenvolvimento da criança em relação a educomunicação, é uma das questões que precisa de visibilidade para que possa ser compreendida pelas crianças com deficiência visual.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO

### 2.1 A construção da Literatura infantil e O Pequeno Príncipe

Considero relevante trazer o resgate histórico-social da criança e da infância. História que desencadeou os aspectos sociais, políticos e ideológicos a partir do século XVII. O apanhado é necessário para o entendimento do processo educacional com o passar dos séculos. Porém, antes disto, é preciso trazer os destaques da literatura infantil - que surgiram anteriormente a esse emaranhado de acontecimentos -, para então adentrar no processo de entendimento da infância como passagem até o ambiente escolar e a leitura como caráter pedagógico.

No século XVII, durante o período do classicismo francês<sup>1</sup> (1654-1715), foram escritas histórias que passaram a ser compreendidas como literatura apropriada à infância (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007). Segundo as autoras, as obras destacadas foram: **Fábulas, de La Fontaine** (1668-1694), os **Contos da Mamãe Gansa**, de Charles Perrault e **As aventuras de Telêmaco**, de Fénelon (1717). No entanto, a obra de Perrault foi o sucesso como literatura infantil. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), ele não apenas foi responsável pelo ápice da obra como literária infantil, mas também provocou uma preferência pelos contos de fadas. As autoras esclarecem que essa obra tornou-se de natureza popular e circulação oral, marcada como principal leitura infantil. Todavia, as autoras levantam o ponto de que na Inglaterra, a literatura para crianças, expandiu-se ao mesmo tempo que na França. Os autores franceses não foram exclusivos. “A expansão desta deu-se simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação a acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007. p. 15).

A partir desse período de acontecimentos é possível abordar os aspectos históricos citados logo no início do trabalho. No século XVIII, por volta de 1750, as primeiras obras visando o público infantil apareceram no mercado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007), pois,

---

<sup>1</sup> Foi quando a estética barroca prevalecia na Europa e renasceu na França um classicismo peculiar. O seu momento de esplendor aconteceu de 1654 a 1715. O pintor Charles Le Brun e o escritor Nicolas Boileau, autor de *L'art poétique* (1674), impuseram esse estilo. No princípio do século XVII, esse classicismo demonstrava tranquilidade.

anteriormente, não eram específicas para esse público, mas sim apropriadas. As autoras esclarecem que a falta de atenção para com esse público, ocorria pelo fato de que o quadro social era decadente e é só na primeira metade do século XVIII que ocorre a industrialização. A revolução industrial, muda o contexto econômico, social, político e ideológico, assim as inovações impulsionaram o mercado e as obras começaram a ser direcionadas, especificamente, ao público infantil. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), a precariedade em produção artesanal alavancou e apareceram manufaturas complexas, tecnologias inovadoras e invenções recentes. Tudo isso, acarreta no êxodo rural, pois atrai trabalhadores do campo, aumenta a população nas cidades e gera desemprego, que garante a miséria e a criminalidade. Com isso, as autoras apontam que a burguesia se constitui como classe social para alterar os padrões políticos da época que preservaria a sua superioridade vinda do feudalismo<sup>2</sup> (senhores feudais) e incentiva a criação de instituições como moldes sutis a serem seguidas pelo proletariado. As instituições são utilizadas como um confronto pacifista e uma violência menos visível.

A primeira das instituições é determinada como família, “tendo como beneficiário maior: a criança” (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 16). Além disso, as autoras também esclarecem que:

A preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado.

A criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária. (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 16)

Desta forma, a valorização da família e as relações afetivas, separaram a infância da idade adulta. Segundo Rosetenair Feijó Scharf (2000), retira-se o homem do convívio da rua e das praças para um ambiente social restrito à família. Sendo assim, a preservação da infância surge como um dos fatores de inovação e junto a segunda instituição: a escola. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), o ambiente escolar era dispensável e pouco frequentado até o século XVIII. Porém, aos poucos se põe como qualificada e as crianças passam a estar em

---

<sup>2</sup> O feudalismo foi uma forma de organização social e política baseada nas relações servo-contratuais (servis). Tem origem na decadência do Império Romano. Suas características gerais são o poder descentralizado, economia baseada na agricultura, trabalho servil e economia amonetária e sem comércio.

salas de aulas, assim como participar da escolarização como destino natural. Contudo, Lajolo e Zilberman destacam:

...essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas. (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007)

A escola passa a ter papel de mediadora entre a criança e a sociedade. Tudo isso neutraliza o possível confronto e ameniza a forma com que poderia ter sido com o passar dos anos. Além disso, a escola é o alicerce para o aprendizado da alfabetização e os livros auxiliam nesse processo. As autoras ainda ressaltam a importância do crivo da escola, pois no século XVIII a tipografia expande-se e a produção de livros se adequa à situação recente. Porém, a “literatura infantil trabalha a língua escrita, ela depende da capacidade de leitura das crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 17), desse modo, supõe-se terem passado pela alfabetização escolar. Para Lajolo e Zilberman (2007), embora tenha sido na França que surgiram as primeiras obras, foi na Inglaterra que se deu a difusão da literatura infantil enquanto mercado. O seu acesso às matérias-primas necessárias facilitou, por conta do salto industrial citado acima.

Dessa forma, no século XVIII, foram produzidas as primeiras obras visando o público infantil no mercado. As autoras trazem durante os parágrafos, como parte do grande elenco: os contos de fadas de Perrault, somado ao das adaptações de romances de aventuras, como os clássicos **Robinson Crusoé** (1719), de Daniel Defoe, e **Viagens de Gulliver** (1726), de Jonathan Swift. Esses foram os autores que mantiveram a continuidade de criação e consumo de obras.

Já no século XIX os irmãos Grimm (1812) se sobressaem com a coleção de contos de fadas<sup>3</sup> que “dado o êxito obtido, converte-se, de certo modo, em sinônimo de literatura para crianças” (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 21). Além dos irmãos Grimm, as autoras ressaltam outras obras que tomaram a frente nessa etapa da literatura infantil divididas em três linhas de ação:

Em primeiro lugar a linha de obras com histórias fantásticas:

---

<sup>3</sup> Os irmãos Grimm, publicaram uma coletânea de 100 contos denominada *Kinder und Hausmaerchen* (“Contos de fadas para crianças e adultos”). Algumas das obras que fazem parte dessa coleção são **A Cinderela**, **Chapeuzinho Vermelho**, **Rapunzel**, **Branca de Neve**, entre outros.

- **Contos** (1833), de Hans Christian Andersen
- **Alice no país das maravilhas** (1863), de Lewis Carroll
- **Pinóquio** (1883), de Collodi
- **Peter Pan** (1911), de James Barrie

Em segundo lugar, a linha de obras com histórias de aventuras:

- **O último dos moicanos** (1826), de James Fenimore Cooper
- **Cinco semanas num balão** (1863), de Jules Verne
- **As aventuras de Tom Sawyer** (1876), de Mark Twain
- **A ilha do tesouro** (1882), de Robert Louis Stevenson

Em terceiro e último lugar, a linha de obras com histórias que apresentam a vida diária como motivação e interesse:

- **Os ovos de Páscoa** (1816), de Cônego von Schmid
- **As meninas exemplares** (1857), de Condessa de Ségur
- **Mulherzinhas** (1869), de Louise M. Allcott
- **Heidi** (1881), de Johanna Spiry
- **Coração** (1886), de Edmond De Amicis

Os autores elencados acima, na segunda metade do século XIX, consolidam a literatura infantil como parte importante da produção de obras literárias no período da sociedade na qual estavam inseridos. Com isso, ao começar editar livros infantis no Brasil, “a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns”, visto que, “dentro desse panorama {...} emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral” (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 21).

A partir de todo esse contexto de escolarização citado anteriormente e de obras que foram produzidas para ocupar seu espaço no mercado, Lajolo (2002, p. 17) destaca que os laços entre a literatura e a escola podem unir-se desde este aspecto, a instrução da criança para o consumo de obras impressas. Ou seja, instrui a literatura como mediadora da criança e da sociedade de consumo, assim como une-se a escola, para estimular a leitura e avançar no sentido de circulação. Desse momento em diante, é importante se ater ao que expõe a autora

Coelho (2000, p. 27), que compreende a literatura infantil “como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão”. Portanto, ao lembrar os períodos anteriores, pode-se identificar que cada um produziu a literatura de um modo diferente, alguns se detiveram ao lúdico e outros ao caráter pedagógico. Contudo, não é possível ignorar a contribuição de um e de outro para a educação infantil, despertando aprendizagem lúdica e educacional. Com isso, pode-se acrescentar aqui a obra que é trazida como objeto desta pesquisa: **O Pequeno Príncipe**. O livro foi criado em 1943 pelo escritor Antoine Saint-Exupéry - que na época era aviador e encontrou uma forma de externar o que vivenciou em uma de suas viagens aéreas. Segundo as autoras Caroline Appel Muller e Indianara Mafrá de Lima (2017), ao analisarem a obra, observaram que possui repercussão mundial por ser o terceiro livro mais vendido na história dos clássicos. Ainda ressaltam que a obra é “conhecida por ser uma obra de literatura infantil, seu vasto conteúdo e sua riqueza de “lições morais” acabam por torná-la uma leitura também adulta” (MULLER; LIMA. 2017, p.19). Além disso, elas trazem que dentro do livro são apresentadas temáticas voltadas para relacionamento e valores, o que é de extrema relevância para o desenvolvimento infantil. Por isso, segundo as mesmas autoras, é correto afirmar que essa ligação de palavras e imagens que a obra possui, faz com que o homem expresse os sentimentos mais íntimos e que, a partir disso, cria seu universo independente, concreto e incrível. “Assim se a literatura é expressão de características da vida social, essa pode ser abordada como campo de produção cultural” (MULLER; LIMA. 2017, p.27), ou seja, o objeto aqui apresentado traz as expressões significativas para o contexto social e de desenvolvimento da criança a partir da literatura, assim como, segundo as autoras citadas acima, o autor Antoine Saint-Exupéry preocupava-se com o futuro e o bem-estar das pessoas, então encontrou - através da obra - uma forma de expressar a preocupação com a humanidade. Diante da análise das autoras referente às imagens utilizadas na obra é possível entender que trazem um papel importante na vida imaginária da criança ou do adolescente, pois “revela segredos, mostra lições construtivas que ajudam no aprendizado e ensina algumas atribuições éticas” (MULLER; LIMA. 2017, p. 54).

Essa relação de aprendizado já dentro do ambiente escolar, é abordado nas propostas curriculares da Educação Infantil, que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (MEC; SEB; DICEI. 2013; p. 93)

Ao valorizar as etapas fundamentais para o desenvolvimento da criança dentro da educação infantil, são vividas experiências em diferentes âmbitos que podem auxiliar no processo de linguagens. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), “nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens”. Sendo assim, a criança desenvolve suas capacidades linguísticas e também amplia seus conhecimentos ao realizar suas descobertas através de diversas práticas educativas. Por isso, é importante trabalhar de modo que a aprendizagem seja construtiva e complemente uma a outra. Por fim, com os contextos já construídos até aqui, no próximo tópico será resgatada a literatura infantil brasileira e seu caráter pedagógico. Assim como, trará os autores e as obras que destacaram-se durante o processo de surgimento de livros literários infantis no Brasil.

## 2.2 Pedagogia e literatura infantil no Brasil

Após concluir o histórico-social da criança e adentrar no universo literário infantil, pode-se destacar a relevância da literatura infantil como um dos fatores no desenvolvimento da criança. As práticas pedagógicas são uma das formas que auxiliam nesse processo, compartilhando do mesmo espaço que as obras literárias dentro do ambiente escolar. Porém, no Brasil as obras literárias só tiveram o seu ápice a partir do século XX.

Com base nas autoras Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil no Brasil, teve seu início no século XIX, porém, com obras escassas, sem chamar a atenção. Assim como, os autores Kirchof e Bonin (2016), destacam que a maior parte dessas obras eram traduções e adaptações de obras europeias.

Em 1808, a atividade editorial brasileira iniciou com o surgimento da Imprensa Régia. Assim que começam a publicar livros para crianças. As autoras complementam citando que nesse mesmo ano, publicaram a tradução de **As aventuras pasmosas** do Barão de Munkausen. Depois de dez anos (1818), foi publicada a coletânea **Leitura para meninos** de José Saturnino da Costa Pereira.

Contudo, essas primeiras publicações aconteciam aos poucos. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), depois dessas duas obras, a que se seguiu, só surgiu em 1848, sendo a outra edição de **As aventuras do Barão de Munhausen**. Por esse motivo, não eram o suficiente para uma produção literária brasileira costumeira para a infância.

A partir das autoras citadas acima, é possível compreender que a Proclamação da República (1889), instituída com a mudança de governo, possuía a ambição de um país moderno. Isso auxiliou no aumento de empregos por conta da exportação de café que acarretou na extensão populacional nas cidades. Esse modelo econômico favorece ao que se refere a uma sociedade consumidora de bases culturais e o saber passa a estar no novo fator social, valorizando a instrução e a escola. Em contrapartida existia uma ausência de material de leitura e de livros para as crianças - como a produção era insuficiente - fez com que “intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas” (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 27).

Logo no século XX, segundo Kirchof e Bonin (2016), o Brasil consegue se tornar regular quanto a isso. O país passa a ter autores brasileiros como Olavo Bilac, Viriato Correia, Manuel Bonfim, Júlia Lopes de Almeida, Adelina Lopes Vieira, entre outros. Dentro desse universo, os autores “passaram a escrever obras para crianças, baseados na crença burguesa segundo a qual a literatura e especialmente a poesia, seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela” (KIRCHOF; BONIN. 2016, p. 25).

Os autores de obras literárias infantis resgatados acima, trazem as seguintes obras:

- **Contos pátrios** (1904), de Olavo Bilac e Coelho Neto
- **Histórias da nossa terra** (1907), de Júlia Lopes de Almeida
- **Através do Brasil** (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim
- **Era uma vez** (1917), de Júlia Lopes de Almeida
- **Saudade** (1919), de Tales de Andrade

Lajolo e Zilberman (2007), acrescentam que após **Saudade** (1919), praticamente é encerrada a literatura infantil brasileira. Contudo, é em 1921 que Monteiro Lobato publica **Narizinho Arrebitado**. Pois, o autor passou a se preocupar com a literatura infantil em relação a necessidade de ser escrita de forma com que fosse interessante para as crianças.

Assim como, lança no mesmo ano: **Saci**, sua outra obra para a infância. Alguns autores acompanham Lobato, como Tales de Andrade e Gondim Fonseca (1926).

Porém, só em 1931 é que Monteiro Lobato constitui **Reinações de Narizinho**<sup>4</sup>. A partir disso, se “dá início à etapa mais fértil da ficção brasileira, pois, além do aparecimento de novos autores, como Viriato Correia ou Malba Tahan, incorporam-se à literatura infantil escritores modernistas que começavam a se salientar” (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 44). Em seu resgate histórico, as autoras trazem as obras que se seguiram nos anos 30. Dentre elas estão as folclóricas e populares:

- **Histórias da velha Totônia** (1936), de José Lins do Rego
- **O boi aruá** (1940), de Luís Jardim
- **Histórias da Lagoa Grande** (1939), de Lúcio Cardoso
- **Alexandre e outros heróis** (1944), de Graciliano Ramos

Também destacam-se as narrativas originais dos seguintes autores:

- **As aventuras do avião vermelho** (1936), de Érico Veríssimo
- **A terra dos meninos pelados** (1939), de Graciliano Ramos

Os livros cresceram e isso demonstra que o mercado estava ávido a essa linha literária. Trazendo desde abordagens do folclore brasileiro, até textos originais dos autores destacados nos tópicos acima. Integrando, continuamente, a cultura brasileira de forma educativa e comportada (LAJOLO; ZILBERMAN. 2007, p. 54), o que facilitava a passagem das obras pelas salas de aulas. Assim, é possível trazer, junto com as autoras, o desfecho das obras de cunho pedagógico. Simultaneamente às obras elencadas anteriormente, os autores foram publicando por componentes curriculares, como **História do mundo para crianças** (1933), de Monteiro Lobato - que também publicou obras para cada disciplina<sup>5</sup>. Além de Viriato Correia, que representa através de **História do Brasil para crianças** (1934). Com relação a isso, outros autores produzem obras com a mesma linha pedagógica e no mesmo período de tempo. Porém, alguns deles traçam o caminho religioso e seguem esse percurso até 1973.

---

<sup>4</sup> Remodelagem da história original de Narizinho, reunida a outras escritas por ele, que constitui o conjunto da obra.

<sup>5</sup> **Em dia no país da gramática** (1934); **Aritmética da Emília** (1935); **Geografia de Dona Benta** (1935); **Serões de Dona Benta** (1937), com lições de Física e Astronomia; **História das invenções** (1935), com aulas de Ciências; **O poço do Visconde** (1937), ou **Geologia das crianças**; **A reforma da natureza** (1941), sobre Ciências Naturais.

Mesmo que, segundo Lajolo e Zilberman (2007), outros autores percorrem a literatura infantil durante todo esse processo. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5692/71) decretou o ensino da língua nacional através de textos literários. Isso fez com que as obras infantis avançassem e os escritores passassem a publicar esse tipo de produção cultural. Com isso, a autora Zilberman (1987, p. 16), ressalta que “o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança”.

Segundo Lajolo:

Outra forma de adequação a esse mercado ávido, porém desabituaado da leitura foi a inclusão, em livros dirigidos à escola, de instruções e sugestões didáticas: fichas de leitura, questionários e roteiro de compreensão de texto marcam o destino escolar de grande parte dos livros infanto-juvenis, a partir de então lançados, quando também se tornam comuns as visitas de autores a escolas, onde discutem sua obra com os alunos. (LAJOLO, 2002, p. 123)

Os livros tomam forma e crescem para percorrer as bibliotecas escolares, assim fazem parte das instruções didáticas que ajuda no campo pedagógico para os ensinamentos dos estudantes. Conforme Zilberman (1987), a relação da literatura e da escola, assim como do livro em sala de aula, é de natureza formativa, contudo o cuidado de manter o base da obra literária como arte expressiva e preservar sua qualidade estética.

Para o autor Abramovich (1997), pode contribuir na formação de leitores críticos e capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida nos espaços escolares. Além disso, a autora Maria Antonieta Antunes Cunha, no livro **Literatura infantil: teoria e prática** (1999), acrescenta a problematização desse fator, que é a mediação do texto para com a criança-leitora. Ou seja, a autora destaca a importância dos pais e professores como responsáveis pela educação da criança. Para ela, é necessário que o educador saiba lidar com a obra literária infantil de forma que não fuja da perspectiva do livro e consiga transmitir para o aluno a essência. Contudo, a partir disso também é possível compreender que a maneira com que se conta ou reproduz o livro para a criança é de valor para o aprendizado.

Ao finalizar esse tópico, podemos adentrar no contexto histórico da aprendizagem da criança com deficiência visual, desde as primeiras fundações voltadas para as questões de acessibilidade e educação. Além do mais, será necessário entender como desenvolveram-se as escolas de ensino regular quanto às inovações acessíveis e a inclusão social, trazendo o surgimento das escolas especiais e de como auxiliaram nesse processo educacional.

### 2.3 Aprendizagem das crianças com deficiência visual

Depois de evidenciar períodos históricos da literatura infantil e relacioná-los com o aprendizado na infância, pode-se entender que a pedagogia como prática educativa se estabelece como um dos alicerces para o desenvolvimento dentro do ambiente escolar. Com isso, é possível trazer a educação (aprendizagem) como um dos contextos essenciais para o entendimento de como a criança com deficiência visual se tornou parte - também - do universo da escolarização.

No século XVI, começaram a surgir as preocupações com o processo educacional das pessoas com deficiência visual, através do médico italiano Girolinia Cardono, que fez o teste da possibilidade de desenvolver a leitura por meio do tato. As autoras Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista Mota (2001), também trazem que Peter Pontamus Fleming e o padre Lara Terzi escreveram os primeiros livros sobre a educação das pessoas com deficiência visual. Isso fez com que o desdobramento ganhasse força e no século XVIII (1784), fosse fundado o Instituto Real dos Jovens Cegos - primeira escola para cegos, criada em Paris por Valentin Haüy<sup>6</sup>. Segundo as autoras mencionadas acima, o criador quis colocar em prática a sua invenção de um sistema de leitura em alto relevo com letras em caracteres comuns. Vygotsky destacou a importância da educação como parte da inserção da pessoa com deficiência visual à vida social e cultural:

Sólo la época de la Ilustración (siglo XVIII) inauguró una nueva era en la concepción de la ceguera. En lugar de la mística fue colocada la ciencia; en lugar del prejuicio, la experiencia y el estudio. La enorme importancia histórica de esta época para el problema que estamos examinando reside en que la nueva concepción de la psicología crea (como su consecuencia directa) la educación y la instrucción de los ciegos, incorporándolos a la vida social y dándoles acceso a la cultura. (VYGOTSKY. 1983, p. 101)<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Foi uma das primeiras pessoas a promover campanha de sensibilização pública para as necessidades de pessoas cegas. Além disso, dedicou-se à investigação de técnicas que permitissem a sua educação e integração sócio-profissional.

<sup>7</sup> Tradução: “Somente a era do Iluminismo (século XVIII) inaugurou uma nova era na concepção de cegueira. Em vez de misticismo, a ciência foi colocada; em vez de preconceito, experiência e estudo. A enorme importância histórica desta época para o problema que estamos examinando é que a nova concepção da psicologia cria (como consequência direta) a educação e a instrução dos cegos, incorporando-os à vida social e dando-lhes acesso à cultura.”

Portanto, o autor deixa evidente a incorporação da instrução e da escola como fator primordial para que haja a experiência e o estudo. No entanto, é só no século XIX, que as escolas com a mesma proposta educacional, citada anteriormente pelas autoras Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista Mota (2001), proliferaram-se na Europa e nos Estados Unidos. “Um novo sistema com caracteres em relevo para escrita e leitura de cegos é desenvolvido por Louis Braille e tornado público em 1825 – o Sistema Braille. Assim, o processo de ensino-aprendizagem das pessoas cegas deslança, possibilitando-lhes maior participação social” (BRUNO; MOTA. 2001, p. 27). Nesse mesmo século, José Álvares de Azevedo - pessoa com deficiência visual (PcDV) - terminou seus estudos no Instituto Real dos Jovens Cegos e voltou para o Brasil, onde começou a ensinar a filha do Dr. Xavier Sigaud, Adéle Sigaud - que era PcDV. Adéle foi levada até D. Pedro II para apresentar a sua ideia de concretização de um colégio para pessoas com deficiência visual estudarem no Brasil. Por fim, de acordo com as autoras Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista Mota (2001), a proposta foi aceita e criou-se, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que atualmente é denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Além de ser considerado o primeiro educandário para pessoas com deficiência visual na América Latina, o Instituto também criou a primeira Imprensa Braille do País (1926).

Segundo as autoras citadas acima, outros acontecimentos fizeram parte desse período seguindo o modelo do IBC, como as primeiras escolas especiais do país:

- Instituto São Rafael (1926), Belo Horizonte - MG
- Instituto Padre Chico (1928), São Paulo - SP
- Instituto de Cegos da Bahia (1929), Salvador - BA
- Instituto Santa Luzia (1941), Porto Alegre - RS
- Instituto de Cegos do Ceará (1943), Fortaleza - CE
- Instituto de Cegos Florisvaldo Vargas (1957), Campo Grande - MS

Após elencar todas as primeiras escolas especiais, é possível trazer o grande marco na história que relaciona a educação às pessoas com deficiência visual, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), que atualmente é denominada Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDN), ocorrida nesse meio tempo, em 1946, com o objetivo de divulgar livros do Sistema Braille. A Fundação apresenta-se como pioneira na defesa do ensino integrado, prestando relevantes serviços na capacitação de recursos humanos e de práticas pedagógicas (BRUNO; MOTA. 2001). Porém, iremos abordar o contexto da Fundação Dorina Nowill com

maior profundidade no t3pico seguinte, onde traremos seus aspectos fundamentados na sua hist3ria e no seu desenvolvimento. Assim como, o autor Vygotsky (1983) compreende a defici4ncia como uma constru73o social, sendo considerada a singularidade da pessoa. Al4m disso, para ele deve-se buscar caminhos para enfrentar a defici4ncia e desenvolver-se socialmente.

J3 no ano de 1950, em S3o Paulo e em 1957, no Rio de Janeiro, as escolas comuns s3o inauguradas, sendo o ensino integrado parte da Rede Regular de Ensino. Al4m do mais, Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Gl3ria Batista Mota (2001) ressaltam que foi a partir de ent3o, que in4meras regi3es do Brasil passaram a ter a oportunidade de educar pessoas com defici4ncia visual em salas de recursos, salas especiais e logo mais nos Centros de Apoio Pedag3gico (CAPE). Nesse mesmo momento, surgem as Associa73es<sup>8</sup> que preparam-se para melhorar a qualidade de vida e educa73o das pessoas com defici4ncia visual. Dessa forma, Vygotsky apresenta a relev3ncia de um trabalho criativo que reestruture a escola sobre bases de novos princ4pios:

La tarea consiste en vincular la pedagogía de la infancia deficiente (pedagogía de sordos, ciegos, oligofrénicos, etc.) con los principios y métodos generales de la educación social; encontrar tal sistema, que permita ligar orgánicamente la pedagogía especial con la pedagogía de la infancia normal. Nos aguarda un gran trabajo creativo para reestructurar nuestra escuela sobre la base de nuevos principios. Debemos esbozar las líneas básicas o, para decirlo con mas exactitud, los puntos de partida, para esa labor. (VYGOTSKY, 1983, p. 59)<sup>9</sup>

Portanto, 4 poss4vel compreender que pode-se criar linhas b3sicas que ajudam a favorecer o intuito de desenvolver as escolas para um melhor desempenho para as pessoas com defici4ncia. Sendo assim, foram estabelecidas leis que continham a educa73o para pessoas “adjetivada de especial em fun73o da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento” especial , tal como contido nos textos da Lei 4024/61 e da 5692/71” (CARVALHO. 2007, p.16), por4m, foram substituídas pela nova Lei de Diretrizes e

---

<sup>8</sup> Associa73es de Pais, Deficientes e Amigos como Associa73o Catarinense para Integra73o do Cego - ACIC de Santa Catarina, Associa73o de Amigos do Deficiente Visual - AADV, do Distrito Federal, Associa73o de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul - APADEV, do Rio Grande do Sul, Associa73o Brasileira de Assist4ncia ao Deficiente Visual - LARAMARA, de S3o Paulo e entre outras.

<sup>9</sup> Tradu73o: “A tarefa 4 vincular a pedagogia da inf3ncia deficiente (pedagogia de surdos, cegos, oligofr4nicos, etc.) com os princ4pios e m4todos gerais de educa73o social; encontrar um sistema que vincula organicamente a pedagogia especial 3 pedagogia da inf3ncia normal. Um grande trabalho criativo nos espera para reestruturar nossa escola com base em novos princ4pios. Devemos delinear as linhas b3sicas ou, para ser mais preciso, os pontos de partida desse trabalho.”

Bases da Educação Nacional (LDB- 9394/96). Essa Lei constata pouca evolução, “embora o alunado continue como "clientela" e a educação especial esteja conceituada como modalidade de educação escolar oferecida a educandos portadores de necessidades especiais” (SIC) (CARVALHO. 2007, p.16). A Constituição Federal (1988) também estabelece - juntamente com a LDB (Lei nº 9.394/96) - que a educação é direito de todos. Assim como, a Constituição e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), reiteram a garantia do "atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 208, III). Da mesma forma, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação a Distância, destacam que:

... o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC - 1993/2003), em seu capítulo II, C, ação 7-, prevê a integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência. Já a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) apresenta características básicas de flexibilidade, além de algumas inovações que em muito favorecem o aluno portador de necessidades educativas especiais. Pela primeira vez surge em uma LDB um capítulo (Cap. V) destinado à Educação Especial, cujos detalhamentos são fundamentais: garantia de matrículas para portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 58); criação de serviços de apoio especializado, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, § 1º); oferta de Educação Especial durante a educação infantil (Art. 58, § 3º); especialização de professores (Art. 59, III). Muito importante, também, é o compromisso do poder público de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino (Art. 60, parágrafo único). (Ministério da Educação: Secretaria de Educação a distância. 1999, p.30)

Depois de destacar as Leis que caracterizam as inovações e favorecem práticas educativas, pode-se perceber a necessidade da valorização do aprendizado das crianças com deficiência dentro da Rede Regular de Ensino, da mesma forma que reconhece a pertinência do ensino integrado. Para Vygotsky:

Pese a todos sus méritos, nuestra escuela especial se destaca por la deficiencia fundamental de que encierra a su educando -el niño ciego, sordomudo o retrasado mental- en el estrecho círculo de la colectividad escolar, en que crea un micromundo aislado y cerrado, donde todo está acomodado y adaptado al defecto del niño, todo está centrado en la insuficiencia física y no lo introduce en la auténtica vida. Nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño de un mundo aislado, suele desarrollar en él hábitos que lo conducen a un aislamiento aún mayor y acentúan su separatismo. A causa de estos defectos, no solo se paraliza la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce casi a cero. Por ejemplo, el habla en los sordomudos. Pese a la enseñanza bien planteada de lenguaje oral, este queda

en el niño sordomudo en estado rudimentario porque el mundo cerrado donde vive no crea la necesidad del mismo. (VYGOTSKY. 1983, p.59)<sup>10</sup>

O autor esclarece a questão do separatismo como um dos fatores prejudiciais às crianças com deficiência e isso pode fazer com que ela viva em um mundo isolado da vida em sociedade, onde não vê necessidade do que não está ao seu alcance. Com isso, após compreender a negatividade da condução de isolamento que pode ocorrer, o autor conclui que não só interfere na sua aprendizagem, como também a reduz quase a zero. Porém, as propostas curriculares da Educação Infantil, estabelecidas através das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), sustentam que as crianças tenham múltiplas experiências com diversas linguagens. Isso faz com que elas reconheçam o mundo no qual estão inseridas, por conta da cultura que já está definida, por meio de sons, falas, imagens e escritas, o que valoriza o lúdico e as culturas infantis. Para além disso, é preciso ponderar que as linguagens se inter-relacionam, pois dentro das propostas curriculares, é dado como exemplo que “a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito” (MEC, SEB, DICEI. 2013, p.94). Em vista disso, utilizar das linguagens de maneiras diversas - sem isolamento - contextualizando-as, ajuda como significativa aprendizagem, porém é necessário que o mediador entre a criança e o exercício de aprender, faça a ligação entre as linguagens existentes. Dessa forma, ao discorrer as práticas de aprendizado com utilização de diversas possibilidades linguísticas e como são postas às crianças, é plausível considerar o que há entre o livro e a criança, conforme Serra (1998) que aponta o adulto como mediador e que está entre um e outro. “O modo de proceder do adulto criador é aquele que pensa e cria o texto e a ilustração. Há aquele que o produz e o divulga e há o educador, o mais próximo à criança, aquele que apresenta o livro e introduz ou não a atividade na sua vida” (SERRA. 1998, p.90). Por fim, o autor ainda destaca que o livro só

---

<sup>10</sup> Tradução: “Apesar de todos os seus méritos, nossa escola especial se destaca pela deficiência fundamental de envolver seu aluno - a criança cega, surda ou com retardo mental - no estreito círculo da comunidade escolar, no qual cria um microworld isolado e fechado, onde Tudo é acomodado e adaptado ao defeito da criança, tudo é focado na insuficiência física e não a introduz na vida real. Nossa escola especial, em vez de remover a criança de um mundo isolado, geralmente desenvolve hábitos que levam a um isolamento ainda maior e acentuam seu separatismo. Por causa desses defeitos, não apenas a educação geral da criança está paralisada, mas também seu aprendizado especial às vezes é reduzido quase a zero. Por exemplo, ele fala em surdos e mudos. Apesar do ensino bem estabelecido da linguagem oral, ela permanece na criança surda e surda em um estado rudimentar, porque o mundo fechado onde ele mora não cria a necessidade dela.”

exerce sua função social, caso a criança se torne leitora. Para isso, o mediador (adulto) necessita também ser leitor e desenvolver a leitura com a criança de forma que mantenha o valor da obra literária.

Após a compreensão de como a educação infantil acessível estabeleceu-se durante os séculos e as maneiras com que as leis vigoraram dentro das propostas curriculares, foi possível entender como as crianças com deficiência visual foram contempladas no decorrer dos anos dentro e fora do ambiente escolar. Como citado anteriormente, uma das referências históricas do Sistema Braille e do ensino integrado, assim como da defesa de recursos nas práticas pedagógicas foi a Fundação Dorina Nowill para Cegos, que será contextualizada a seguir.

#### 2.4 Fundação Dorina Nowill

Conforme os dados fornecidos pelo site<sup>11</sup> da Fundação Dorina Nowill para Cegos<sup>12</sup> (FDN), num primeiro momento é necessário compreender a trajetória de Dorina de Gouvêa Nowill, pois a Fundação carrega o nome da sua idealizadora, que conviveu com a cegueira por 74 anos, tendo ficado cega aos 17 anos de idade, através de uma doença não diagnosticada. Ela nasceu em São Paulo (28 de maio de 1919) e foi a primeira aluna cega do curso regular na Escola Normal Caetano de Campos localizada na mesma cidade. Após isso, Dorina Nowill colaborou na formação da lei de integração escolar que foi regulamentada em 1956. No entanto, anteriormente, em 1946, a fundadora percebeu a ausência de livros em braille no Brasil e criou a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, no dia 11 de março do mesmo ano. A idealizadora especializou-se em educação de cegos no *Teacher's College da Universidade de Columbia*, em New York nos Estados Unidos e foi então que, em 1948, a Fundação recebeu ajuda da *Kellogg's Foundation*<sup>13</sup> e da *American Foundation for Overseas Blind*<sup>14</sup>, com uma imprensa braille completa, desde maquinários até outros materiais.

---

<sup>11</sup> Endereço eletrônico, conjunto de páginas da web.

<sup>12</sup> <https://www.fundacaodorina.org.br/>

<sup>13</sup> Foi fundada em junho de 1930 como a Fundação do Bem-Estar da Criança W. K. Kellogg pelo pioneiro do cereal matinal Will Keith Kellogg. A Fundação fornece subsídios para organizações nos Estados Unidos e em outros países em vários tópicos, além de apoiar projetos para o desenvolvimento ideal da criança.

<sup>14</sup> É uma organização americana sem fins lucrativos para pessoas com perda de visão. Tem como prioridade ampliar o acesso à tecnologia, elevar a qualidade das informações e ferramentas para os profissionais que atendem às pessoas com perda de visão, além de promover uma vida independente e saudável para essas pessoas, oferecendo recursos e oportunidades.

Em 1991, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil passou a ser denominada como Fundação Dorina Nowill para Cegos, em homenagem a sua criadora, que entre 1956 a 1983, atuou de diversas maneiras - para além da educação - na luta por causas como vagas e encaminhamento das pessoas com deficiência para o mercado de trabalho. Além disso, em 1996, ela lançou o livro **...E Eu Venci Mesmo Assim**, onde apresenta sua vida e deixa o testemunho da sua trajetória. Contudo, Dorina de Gouvêa Nowill passou a se preocupar em propagar a Fundação através de trabalhos junto da comunidade e de professores, além de realizar palestras em escolas, universidades, instituições e empresas. Já a partir de 2009, ela começou a receber inúmeras homenagens ao completar 90 anos de idade e faleceu em 29 de agosto de 2010.

Após discorrer os caminhos da idealizadora da Fundação Dorina Nowill para Cegos, criada a mais de 70 anos, é possível destacar a significatividade do primordial objetivo da Fundação, que é a dedicação na inclusão social de pessoas com deficiência visual. Para isso, a instituição trabalha para facilitar a inclusão através de produtos e serviços especializados. Segundo a FDN, a sua Imprensa Braille é uma das maiores do mundo em capacidade produtiva, com equipamentos, recursos e matéria-prima caracterizados como especiais. Além disso, a Fundação acrescenta que “há quem diga que, nos últimos 70 anos, não há uma só pessoa cega alfabetizada no Brasil que não tenha tido em suas mãos pelo menos um livro em braille produzido por nós”<sup>15</sup>. Portanto, segundo eles, também cumprem com as recomendações relacionadas aos livros para crianças, através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Assim como, produzem livros falados e digitais acessíveis, para diminuir a carência de comunicação das pessoas com deficiência visual por conta da sua limitação.

Caracterizada como uma organização sem fins lucrativos e de caráter filantrópico, a Fundação produz e distribui livros em braille gratuitamente, tanto para o público quanto para cerca de 3.000 escolas, bibliotecas e organizações. Dentro das produções, estão mais de 6 mil títulos; 2 milhões de volumes em braille; mais de mil títulos em braille; mais de 2,7 mil obras em áudio e cerca de 900 títulos digitais acessíveis. Todavia, nos serviços de clínica de visão subnormal, reabilitação e educação especial, são mais de 17 mil pessoas atendidas, além da realização de cursos e capacitações. Para cumprir com a missão de inclusão, a Fundação

---

<sup>15</sup> Informação retirada do site da Fundação Dorina Nowill para Cegos. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/dorina-de-gouvea-nowill/>

Dorina conta com doações, voluntários, patrocinadores e amigos que acreditam no seu propósito voltado a cultivar soluções transformadoras, que transmite os seus próprios valores.

No último relatório anual da Fundação Dorina, realizado em 2018, foram elencadas as conquistas que classificam a instituição como comprometida e dedicada, onde constataram a elevação na quantidade de educadores impactados por ações presenciais e online, pois foram mais de 10.500. Entretanto, foi registrado mais de 8,8 mil visitas ao seu Centro de Memória, ao considerar professores, estudantes e a sociedade civil. Para além disso, “aumentamos a capacidade de produção da gráfica de 280 mil para 450 mil páginas por dia e ampliamos nossa representação em conselhos, comitês e organizações nacionais e internacionais, para poder colaborar com expertise de 73 anos nas tomadas de decisões” (RELATÓRIO ANUAL FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. 2018, p. 4). Enfim, o resultado de diversos projetos e produções realizadas estão refletidas no relatório - com os dados apresentados acima - que possibilita observar o crescimento e o desenvolvimento da organização para a melhoria na qualidade de vida e inclusão social das pessoas com deficiência visual.

A partir da base histórica da Fundação Dorina Nowill para Cegos é possível trazer o depoimento de Luciane Maria Molina Barbosa - pessoa com deficiência visual (PcDV) -, que é professora de alfabetização em Braille e possui vínculos com a Fundação Dorina durante anos. Ela conheceu a Fundação com 13 anos de idade - hoje possui 36 anos -, pois a partir desse momento, precisou de recursos para a escrita em Braille. Ao participar dos cursos de alfabetização em Braille na organização e tornar-se cliente dos serviços, Luciane Barbosa adquiriu experiências, colecionou lembranças e percebeu a importância dos processos que realizou junto com a Fundação. O vínculo dela está ligado aos serviços ofertados, o cadastro na Audioteca virtual e na biblioteca de obras em Braille da FDN. Abaixo estão alguns trechos do depoimento dela para compreender a sua ligação e as suas participações dentro da Fundação:

Assim que iniciei o processo de aprendizado do Braille conheci a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), pois precisei fazer aquisição de materiais específicos para a escrita em Braille. Também fiz meu cadastro para receber obras em Braille de literatura. Mais tarde, porém, assim que iniciei o meu percurso profissional, busquei na FDNC cursos que me permitissem atuar na área da alfabetização em Braille. Frequentei alguns deles no início dos anos 2000. Recentemente, em 2019, em parceria com a FDNC, UNESP e Fundação Lego, participei do projeto Lego Braille Bricks como formadora da etapa virtual. (BARBOSA, 2019)

As maiores experiências foram a aquisição de habilidades profissionais, que fundamentaram a minha prática docente, ampliando as relações de usuária do Braille para uma profissional que utiliza de técnicas específicas para organizar o processo de ensino e aprendizado dos estudantes cegos. Outras experiências foram as relações que passei a estabelecer com a minha própria deficiência visual, pois através do recebimento de materiais em Braille alarguei meu repertório comunicativo com acesso ao conhecimento e a informação que, de outra forma, já não era possível. (BARBOSA, 2019)

Além disso, Luciane Maria Molina Barbosa destacou em seu depoimento a relevância da educação para pessoas cegas e as características apresentadas pela FDN, que pode auxiliar nessa formação, assim como o processo de suporte e apoio que se é preciso para o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência visual. A professora também esclarece que, a partir dos livros transcritos para o Braille, conseguiu aumentar o seu conhecimento e ter a leitura autônoma. Sendo assim, ela ressalta, nas falas a seguir, a importância da FDN nesses quesitos:

A formação educacional das pessoas cegas passam, sobretudo, por aspectos relacionados aos processos específicos de aquisição de habilidades, linguagem, conhecimento e comunicação. A FDNC oferece, nesse sentido, formação aos profissionais para atuarem com estudantes com deficiência visual, materiais adaptados em Braille, em áudio e digitalizados, programas de orientação e mobilidade, entre outros. Todo esse trabalho multidisciplinar, aliado aos materiais produzidos permitem que o estudante com deficiência visual encontre suporte e apoio necessários ao seu desenvolvimento. Será o conhecimento técnico que permite produzir e efetivar a prática escolar inclusiva. (BARBOSA, 2019)

Eu consegui ler o meu primeiro livro independente, com meu próprio esforço, somente aos 13 anos, depois que aprendi Braille. Antes disso, devido a baixa visão, eu só conseguia ler livros extensos através dos olhos e vozes de alguém. Esse livro foi 'O Pequeno Príncipe', uma obra transcrita em Braille pela FDNC. A partir dele, muitos outros vieram para preencher e multiplicar meu repertório de conhecimento. Passar os dedos pelos pontos em relevo no papel significava viajar para lugares que jamais imaginei ir. Hoje utilizo muito pouco os livros em Braille, pois a FDNC não os envia mais. Sinto bastante falta da literatura em Braille, a qual podemos sentir a textura do papel e ter novamente uma leitura autônoma e independente. (BARBOSA, 2019)

Com isso, ela acrescenta que seus momentos e suas lembranças construíram sensações inexplicáveis, onde alguns possuem maior significado, mas recorda-se de todos com clareza. Por fim, Luciane ressalta que é possível compreender os alcances das pessoas com deficiência visual através da FDN:

Recordo-me de todos os momentos, porém um dos momentos mais significativos na minha passagem pela FDNC foi quando eu conheci a imprensa Braille. Espaço destinado a produção de livros e materiais em larga escala. Foi uma sensação

inexplicável vivenciar todas as etapas e processos, desde a adaptação de uma obra até a prensa do papel e encadernação. (BARBOSA, 2019)

Convido todos a conhecerem os serviços e produtos oferecidos pela FDNC, para que consigam perceber todas as possibilidades e alcances das pessoas com deficiência visual. (BARBOSA, 2019)

O objeto e tema aqui propostos estão ligados a aquisição de habilidades como citado por Luciane dentro de seu depoimento, pois faz parte da aprendizagem de linguagens, conhecimento e comunicação. Tudo isso está associado a melhoria no desempenho de materiais que auxiliem nos processos educativos dentro e fora do ambiente escolar, com isso a FDN oferece suporte necessário e o estudante com deficiência visual encontra oportunidade de construção de mundo através desses materiais acessíveis, o que ajuda na prática escolar inclusiva. A partir disso, Luciane relata que seu primeiro livro lido independente, trata-se da obra escolhida aqui como objeto - **O Pequeno Príncipe** -, sem precisar de olhos de outra pessoa para ler para ela, ou seja, foi transcrita em Braille pela FDN e a possibilidade de relevo no papel multiplicou o conhecimento, sendo este um aspecto fundamental para o crescimento autônomo das crianças com deficiência visual. Porém, a entrevistada diz sentir falta da literatura em Braille para sentir a textura do papel e ter uma leitura mais independente, pois isso possibilita maior alcance das pessoas com deficiência visual, assim como está sendo abordado durante este trabalho.

No próximo capítulo serão problematizados aspectos relevantes para a aparição de uma literatura infantil acessível para crianças com deficiência visual, desde a Educomunicação como um fator essencial para o desenvolvimento da criança, até a Acessibilidade Comunicativa para compreender e discutir os processos e os direitos de todo cidadão, assim como a formação da criança com deficiência visual dentro de uma Escola cidadã.

### 3 PROBLEMATIZAÇÃO TEÓRICA (REVISÃO BIBLIOGRÁFICA)

#### 3.1 Educomunicação

Ao trabalhar as práticas educativas e identificar o campo pedagógico como fator essencial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência visual, além da importância dos processos educativos acessíveis dentro do ambiente escolar, pode-se estabelecer a inter-relação da educação e da comunicação, como um dos caminhos a ser perpassado, ao considerar as ações educacionais como um alicerce dentro do âmbito escolar. Diante do conceito de Educomunicação, que parte do entendimento do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo<sup>16</sup>, segundo o autor Ismar de Oliveira Soares (2012), é designada como “um campo de ação emergente na interface entre os tradicionais campos da educação e da comunicação” (SOARES, 2012, p.13). Compreendo assim, que a educomunicação está ligada à prática escolar tradicional voltada para a educação e a comunicação tradicional de relações, sendo estes aspectos que podem agregar-se e desenvolver mais do que o tradicional propriamente dito, o que auxiliaria no aprendizado dos estudantes, pois o padrão em que está inserido deixa de existir e ser tradicional, tanto no aspecto comunicacional quanto educacional, porém, é necessário a união dos dois na construção de práticas educativas e pedagógicas dentro do ambiente escolar, que é o que nos diz respeito aqui. Por exemplo, o projeto realizado durante este trabalho (relato de experiência detalhado no capítulo 6), está ligado à saída da zona de conforto e inserido em um campo pedagógico acessível para todos em relação à educação e comunicação tradicional já existente. Para além disso, Soares (2012) ressalta que a Educomunicação é um excelente caminho de renovar as práticas sociais, que tem como objetivo expandir as condições de todos os seguimentos humanos, especialmente da infância e da juventude. Desta forma, é possível entender que ao caminhar igualmente com os dois campos e executar as suas ações de maneira mais ampla e fora do que já fora imposto, pode-se desenvolver uma educomunicação voltada para práticas ampliadas e desenvolvidas para todos, como meios de aprendizado que ao contemplar a educomunicação, contemplem também quem está e deve estar inserido no

---

<sup>16</sup> O Núcleo de Comunicação e Educação - NCE nasceu em 1996, no espaço da Universidade de São Paulo, reunindo um grupo de professores de várias universidades brasileiras interessadas na inter-relação entre Comunicação e Educação.

ensino regular básico educacional. Sendo assim, ao utilizar práticas diversificadas como na experiência empírica que tive, mas também com o intuito de ensino, é possível perceber um caminho para melhores avanços relacionados à interface da educação e comunicação, como forma de desempenho na recepção do ensino por parte dos estudantes e na reação do estímulo que tiveram. Com isso, o autor Mário Kaplún (1999), acrescenta que a comunicação não trata-se somente de um instrumento midiático e tecnológico, mas, antes de tudo, é um componente pedagógico. “Enquanto interdisciplinar e campo de conhecimento, para a Comunicação Educativa, entendida desse modo, convergem uma leitura da Pedagogia a partir da Comunicação e uma leitura da Comunicação a partir da Pedagogia” (KAPLÚN, 1999, p.69). Neste sentido, a comunicação educativa aqui mencionada, pode-se ater aos processos pedagógicos educacionais, assim estabelecendo a relação entre comunicação e pedagogia, por fim designados e inter-relacionados como componente pedagógico. Perante isso, ao realizar as atividades dentro do ambiente escolar selecionado (vide capítulo 6), é perceptível a relação de processo pedagógico como influência para o desenvolvimento do aluno, pois deixa de ser monótono e torna-se algo construtivo, o que facilita na estimulação como processo educacional, tanto para quem está ensinando quanto para quem está aprendendo. Entende-se que de maneira eficaz essa relação deve estabelecer o aprendizado partindo do setor pedagógico fornecido pelo ambiente escolar, ou seja, as escolas tendo a comunicação e a pedagogia como desenvolvimento dos alunos, pois os processos educacionais estão inseridos como crescimento da pessoa que está aprendendo através do meio educacional escolar. Para melhor compreensão, o autor Ismar de Oliveira Soares (2012), busca elencar diante de dois princípios a educação e o sistema de ensino. Num primeiro momento ele afirma que a educação só é possível enquanto ação comunicativa, caso a comunicação seja um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano. Já num segundo momento estabelece que toda comunicação - simbólica e como intercâmbio de sentidos - é uma ação educativa, nesse contexto, diferentes formas de comunicação determinariam resultados educativos distintos. Portanto, a ação comunicativa e educativa em que diz respeito ao trabalho, dentro das atividades realizadas, estão ligadas à contribuição das formações do ser humano, assim como para o desenvolvimento em seu grau de aprendizado, pois estabelece vínculos com as práticas educativas e favorece em diferentes maneiras de aprender através da multidisciplinaridade, ou seja, não trata-se de aprender somente em uma dimensão, mas sim em diversas dimensões

sobre o que se está sendo colocado como componente pedagógico através de distintas práticas dentro do ambiente escolar, sendo este um processo que pode perfazer toda a área educacional e ampliar o ensino para todos, inclusive de forma igualitária. Ainda segundo Soares (2012), os dois campos - comunicação e educação - estão, cada um com a sua essência e modo, educando e comunicando. Porém, o autor Adilson Citelli destaca a relevância de a educomunicação estar a par das políticas comunicacionais e educacionais:

Para os nossos interesses no momento, basta acrescentar que incluir, no contexto escolar, os estudos e as práticas vinculadas à comunicação implica, também, rever os próprios conceitos que circundam os processos educativos. Assim como não faz muito sentido pensar a comunicação à luz das teorias hipodérmicas, da reafirmação das práticas nem sempre comprometidas com os interesses da cidadania, com o regime de capitania hereditária que circundam o universo empresarial das mídias, igualmente não existe razão para se promover continuidade de perspectivas educacionais orientadas no diapasão instrucionista, que opera o conhecimento nos limites da regulação. Enfim, ter em mira os referenciais que servem para formular as políticas de comunicação e educação é requisito do qual a educomunicação não pode se afastar ou esquivar. (CITELLI, 2010, p.79)

Com isso, a inclusão dos estudos e da comunicação, dentro do ambiente escolar, faz com que seja necessário reconsiderar os conceitos que estão voltados aos processos educativos, pois a educomunicação precisa estar ciente das políticas relacionadas à educação e comunicação, sem que se esquive da formulação das mesmas. Compreendo assim, que trabalhar e abordar diferentes formas de educar e comunicar dentro do ambiente escolar, como realizado no campo empírico deste trabalho, ao considerar o objeto complexo escolhido e utilizar de maneira pedagógica para que ele torne-se parte de uma educação acessível, estabelece aprendizado amplo, por isso, é preciso se ater ao desenvolvimento de todos seguindo as políticas tanto da comunicação quanto da educação. No entanto, é possível considerar, segundo Soares (2012), que essa metodologia pedagógica - educomunicação - faz todo esforço para avançar o potencial comunicativo dentro da comunidade educativa escolar. Além disso, “a escola se apresenta como um espaço privilegiado de aprendizagem a respeito dos benefícios da adoção desse conceito” (SOARES, 2012, p.18). Portanto, o espaço onde é empregada a prática educacional estabelece privilégios relacionados à ampliação de comunicação, assim como se torna valorosa no quesito aprendizagem. Existem três âmbitos distintos que estão definidos na relação entre escola e educomunicação, o autor citado acima destaca os três da seguinte maneira: âmbito da gestão escolar, onde convida a escola a identificar e rever as práticas comunicativas que relacionam a direção, os professores e os

alunos no ambiente educativo; âmbito disciplinar, sugere que a comunicação enquanto linguagem, processo e produto cultural, se adapte como conteúdo disciplinar; e por último, âmbito transdisciplinar, propõe que os educandos obtenham a linguagem midiática, ao utilizar, coletivamente, os recursos da comunicação para aprofundar seu conhecimento e transformar as suas condições de vida - à sua volta - através de projetos educacionais. Em vista disso, pode-se relacionar os três âmbitos nas características de mudanças no ambiente escolar, como prática pedagógica que auxilie nos processos comunicativos e educativos, para assim compreender o seu entorno por meio da linguagem e dos sentidos. Neste momento, posso relacionar os âmbitos trazidos com o processo educacional realizado como base do projeto proposto no campo, pois o seu âmbito de gestão escolar, estabelecesse no sentido de reconhecer as mudanças que são necessárias durante o ensino do aluno de forma igualitária para que sejam desempenhados processos de relacionamento comunicativo mais amplo perante os envolvidos dentro da escola. Desta mesma maneira, o âmbito disciplinar deve se ater ao objeto aqui estabelecido, pois tratando-se de uma obra complexa - **O Pequeno Príncipe** - também adverte a maneira com que ela é abordada para todos, assim como muitas outras obras que são apresentadas como componente pedagógico no ambiente escolar. Com isso, pode-se adentrar no âmbito transdisciplinar, pois é o que desenvolve-se como comunicação e linguagem, sendo este um processo utilizado como meio eficaz dentro das atividades realizadas, assim adquirindo transformações tanto dentro do meio educacional quanto fora. Logo, o educador, ao analisar os âmbitos mencionados, necessita se transformar em educador, desenvolvendo as práticas pedagógicas educacionais, sem receios da educação entre a sua didática, pois a formação dos educandos através das linguagens e da construção social, também auxilia no desenvolvimento humano dentro dos espaços educativos. Ao ressaltar a importância da pessoa como educador - o professor - é possível adentrar na relação de aluno professor estabelecida dentro do campo empírico realizado (vide capítulo 6), sendo a didática utilizada para aprendizagem do aluno diferenciada da tradicional educação citada logo no início desse capítulo, mas em momento algum deixando de lado as diferentes formas que possibilitam o aluno de aprender e o professor de ensinar.

Após o desfecho de todos os aspectos e relações citadas durante este tópico - até o presente momento - o autor Ismar de Oliveira Soares (2012) esclarece que “ao desenvolver ecossistemas educacionais, o educador trabalha, qualificando suas ações, como:

inclusivas, democráticas, midiáticas e criativas” (SOARES, 2012, p.33). A partir disso, a relação das ações são construídas como teias dentro do ambiente, a fim de concretizar espaços comunitários e de cidadania. É desta forma que pode-se identificar a relação de espaço escolar como um lugar onde o setor pedagógico deve estabelecer e ajudar a construir as teias mencionadas até aqui, pois as atividades do projeto podem ser inseridas como parte dessas teias, sendo esta uma forma de exemplificar. Assim, pode-se trazer outro fator importante que é levantado pelo autor, o da ação como educacional, pois oferece para a comunidade uma relação de comunicação no ambiente escolar - o que transforma e recria o ecossistema comunicativo -, isso tudo, gera um dado espaço onde a estratégia de diálogo social favorece o desenvolvimento da educação através do meio comunicativo. Ao considerar a educação como uma renovação para as práticas pedagógicas educativas mediante o ambiente escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) esclarecem que a educação deve ser destinada para múltiplos sujeitos, sendo isso, fator relevante para a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento. Desta maneira, o que foi realizado dentro do ambiente escolar selecionado, está ligado ao conhecimento que foi trocado e a forma com que os educadores podem trocar esses saberes também, assim desenvolvendo momentos de socialização, o que gera relacionamento construtivo entre os integrantes da comunidade escolar. Portanto, as trocas sociais durante o aprendizado dentro da escola deve se estabelecer “segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias” (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.25). Por esse motivo, a escola torna-se uma instituição acolhedora, inclusiva, “pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional” (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.25). Sendo assim, ao retomar os ecossistemas comunicativos, é possível identificar o favorecimento dos mesmos para alterar e ampliar, segundo Soares (2002), as relações de comunicação entre as pessoas que compõem a comunidade educativa, sendo essa uma forma de auxiliar na transgressão da escola.

Ao identificar alguns fatores que demonstram a favorável relação entre escola e educação, consegue-se compreender que a mesma é aplicada em diferentes convívios sociais, seja no ambiente escolar, na família ou em alguma organização social, diante desses meios ela estabelece os processos educativos que são existentes no âmbito social. As relações

sociais se concretizam “pela construção de modalidades abertas e criativas de relacionamento, contribuindo, dessa maneira, para que as normas que regem o convívio passem a reconhecer a legitimidade do diálogo como metodologia de ensino, aprendizagem e convivência” (SOARES, 2011, p.45). Para além disso, as práticas educomunicativas, partem do pressuposto de concretizar novos modos de vida, onde a vida social é mais igualitária e cooperativa, sendo assim, essa relação de aprendizado partindo deste conceito de educomunicação, está ligada à desenvolvimento de vida dentro e fora do ambiente escolar, pois a aprendizagem para todos deve estar estabelecida nos dois meios, tanto educacional quanto comunicacional. “A educação só é possível enquanto ‘ação comunicativa’, uma vez que a comunicação configura-se, por si mesma, como um fenômeno presente em todos os modos de formação do ser humano” (SOARES, 2011, p.17). A educomunicação auxilia no desenvolvimento das pessoas de modo com que o processo de ensino-aprendizagem, possa facilitar ao expressar sua cultura, assim como o seu modo de ver o mundo em perspectivas educadoras e transformadoras, sendo estes um dos alicerces do trabalho aqui realizado dentro do campo empírico, pois não trata-se apenas de educar e comunicar, mas também estabelecer formas que desempenhem a transformação de quem está sendo orientado para o mundo. Com isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica destacam que:

Nessa perspectiva, é oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo. (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.17)

Por fim, a transformação pode começar através do viver em sociedade e atuar perante os modos de vidas sociais, para assim buscar possibilidades que auxiliem na estruturação comunicativa, social, cultural e política do desenvolvimento educativo. Assim como, a comunicação gerada a partir do ambiente escolar é fundamental para que os estudantes entendam o espaço de cidadania e consigam compreender de que ponto pode-se estabelecer a construção do ser social igualitário através de mudanças iniciais que partam das práticas pedagógicas já existentes, porém nada eficazes no quesito igualdade e direito de todos.

No tópico seguinte, irei abordar a Acessibilidade Comunicativa como um fator essencial para todo esse entendimento de ser social e de educação igualitária como forma de cidadania. Além de trazer a relevância de uma educação acessível dentro do ambiente escolar como forma de construção do ser humano e de direito para todos, mesmo que ainda seja necessário repensar a forma com que as pessoas com deficiência estejam sendo alfabetizadas e incluídas dentro do ambiente escolar, até o momento em que o papel pedagógico seja fundamental também.

### 3.2 Acessibilidade Comunicativa

A partir deste momento será necessário destacar a importância da Acessibilidade Comunicativa como base no aprendizado de crianças com deficiência visual dentro das propostas pedagógicas escolares. As pessoas com deficiência tem sido alfabetizadas de diferentes formas e propostas em relação ao ambiente escolar, o que faz com que seja possível atingir maior desempenho social e de cidadania. Porém, ainda é necessário repensar a maneira com que os processos educomunicativos estão se atendo dentro das escolas e como os estudantes podem facilitar no desenvolvimento social, assim como compreender as diversas possibilidades de aprendizado com o outro. A Acessibilidade Comunicativa “é entendida aqui como o conjunto de processos que visam desobstruir e promover a comunicação sem barreiras como direito humano fundamental” (BONITO, 2015, p.88), ou seja, além de ser uma forma de tornar os processos de comunicação acessíveis, deve ser considerada como um aspecto de direito de todos, o que é necessário para podermos dar início à esse tópico, pois as pessoas com deficiência necessitam de práticas pedagógicas acessíveis nos ambientes escolares, o que facilitaria no seu desenvolvimento educacional e social, mas para além disso, auxiliaria como prática cidadã, sendo este, um dos alicerces das atividades realizadas no campo empírico (vide capítulo 6), tratando-se de aprendizado através de leitura acessível e métodos que auxiliem na inclusão de pessoas com deficiência visual dentro do ambiente escolar, tendo acesso à leitura e para além disso, um processo de desenvolvimento partindo da proposta de escolas com maior cidadania e desempenho perante os alunos igualmente. Ainda assim, segundo Marco Bonito:

Neste sentido, temos um cenário fenomenológico, já que a nova geração de pessoas com deficiência tem sido alfabetizada sob o signo das revoluções propostas pelas

novas tecnologias da comunicação e principalmente com o apoio de tecnologias assistivas e políticas públicas de inclusão social. Portanto, é imprescindível repensarmos as práxis de produções de conteúdos digitais, já que, hoje em dia, para uma pessoa com deficiência, há várias barreiras que impedem o acesso às informações e ao conhecimento. (BONITO, 2012, p.2)

Desta forma, ainda é preciso adentrar nessas práticas e modificar a maneira com que as pessoas se apropriam das mesmas para que entendam que é muito mais do que uma simples forma de aprendizagem, mas também uma questão de possuir o acesso aos aspectos sociais e culturais, sendo este um processo de direito igualitário que necessita de visibilidade. Para além disso, o acesso à informação e ao conhecimento está ligado à todo tipo de informação e conhecimento que seja necessário para a construção do ser humano, como por exemplo, o acesso à educação básica de ensino, desde a leitura de uma obra até a possibilidade de convívio social no ambiente escolar, que está sendo destacada ao longo deste percurso pesquisado, mesmo que existam outros métodos para suprir a inacessibilidade, carecesse da usabilidade do mesmo dentro do ambiente escolar ou da mudança nas práticas acessíveis. Uma das alternativas para tornar a acessibilidade possível, é a audiodescrição que auxilia no alcance das informações e do aprendizado. Segundo Livia Motta e Paulo Romeu Filho:

É uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência intelectual, idosos e disléxicos. (MOTTA; FILHO, 2010, p.7)

Sendo assim, a audiodescrição é uma maneira de ampliar o conhecimento e compreensão, fazendo com que ocorra inclusão e acesso às possibilidades para todas as pessoas na sociedade em que vivem. Além disso, outras técnicas são utilizadas para tornar o conhecimento e as produções acessíveis, entre elas está a alternativa da legenda oculta, que se faz presente no direito ao acesso da comunicação para pessoas com deficiência. Segundo Marco Bonito:

Dentre estes recursos estão, por exemplo: a legenda oculta, áudio descrição via canal secundário (SAP), entradas para fones de ouvido e a possibilidade de habilitar uma “janela” com intérprete de LIBRAS na TV. O artigo 56 ainda decreta que o sistema de TV Digital implantado no país contemple todas as possibilidades contidas no artigo 52. (BONITO, 2016, p.183)

A possibilidade de tornar acessível os meios de comunicação e as demais formas de utilização de conhecimentos, parte do pressuposto de diferentes técnicas que podem ser utilizadas para que o direito à informação - comunicação - deixe de ser inacessível. Portanto, é possível utilizar de métodos a partir dos avanços da tecnologia da informação que auxiliem no âmbito comunicacional e que os conteúdos estejam acessíveis para o consumo comum para todos. Com isso, deve-se ater não só as formas comunicacionais a partir da informação, mas também de como são apresentadas no contexto pedagógico e educacional dentro do ambiente escolar, para assim, ter uma aprendizagem acessível para todos. Com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a ação educativa tem que estar comprometida com a cidadania e a formação de uma sociedade democrática, sem que faça parte de exclusão social, assim, é necessário que propicie o convívio com a diversidade, sendo esta uma marca da vida social dentro da educação. A partir disso, o Referencial Curricular ainda explica que:

Essa diversidade inclui não somente as diversas culturas, os hábitos, os costumes, mas também as competências, as particularidades de cada um. Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias, é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade. A criança que conviver com a diversidade nas instituições educativas, poderá aprender muito com ela. Pelo lado das crianças que apresentam necessidades especiais (SIC), o convívio com as outras crianças se torna benéfico na medida em que representa uma inserção de fato no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, permitindo a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade.” (MEC; SEF, 1998, p.35)

Sendo assim, a criança que está no entorno do universo infantil acessível dentro da escola pode aprender com o outro e desenvolver-se de forma eficaz, o que facilita no seu aprendizado e contribui na inserção do convívio social, porém ainda é evidente que muitas escolas não possuem a acessibilidade necessária para esse processo de convivência, assim como, deixam a desejar no sentido de práticas pedagógicas que auxiliem nesse quesito, mesmo que dentro do Art.7 denominado Crianças com Deficiência citado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2012), estejam aspectos importantes que precisam estar presentes no ambiente escolar e nas práticas educomunicativas, o que elevaria os processos pedagógicos acessíveis, pois segundo cada um dos países signatários do presente

acordo (Estados Partes) eles “tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças” (SDH; SNPDPD, 2012, p.33). Em vista disso, a educação escolar deve estar ciente de que é obrigatório o comprometimento com a criança que precisa ter o mesmo acesso às práticas pedagógicas que as outras crianças, assim como, desfrutar de formas educacionais acessíveis que contemplem a todos dentro de sala de aula. Desta mesma maneira, pode-se acrescentar aqui a relevância da educomunicação e da acessibilidade comunicativa como um compilado de prática cidadã, pois as duas estão voltadas para avanços referentes à educação e comunicação, além da precariedade tanto de uma quanto de outra dentro do ambiente escolar ou dos demais espaços sociais, que, caso contrário, poderia estabelecer relações de aprendizado eficaz e praticar de forma construtiva uma cidadania, ou seja, unir acessibilidade comunicativa e educomunicação, poderia gerar cidadania e suprir as necessidades de desenvolvimento educacional acessível para todos, com isso, pode-se destacar que segundo Marco Bonito:

Sendo assim, temos que a cidadania e a comunicação são atravessadas, a todo o momento, não apenas pelos direitos reconhecidos pelas estruturas do Estado, mas também pelo reconhecimento e práticas socioculturais que dão sentido e satisfação às necessidades comunicativas das PcD. É no consumo de bens simbólicos que se caracteriza a vivência de uma das formas de cidadania, com a possibilidade da alteridade, da convivência com o outro, que é diferente de si, nos próprios processos de comunicação. (BONITO, 2016, p.190)

Diante disso, está nítida a possibilidade de aprendizado, desenvolvimento e satisfação na comunicação através do convívio com o outro, sendo a escola um dos alicerces para a eficácia desses aspectos. A interação e vivência com pessoas diferentes umas das outras ajuda na capacidade de compreensão de mundos diversos, o que leva a aproximar-se da cidadania como parte da vida social, isso tudo está transparecido no campo empírico realizado dentro deste trabalho, pois a convivência social com o outro estabelece aprendizado eficaz e satisfatório. Por fim, ao encerrar esse tópico ante a fundamentação de como a Acessibilidade Comunicativa auxilia no processo pedagógico educacional para crianças com deficiência visual, entende-se a cidadania como base dentro das práticas educacionais no ambiente escolar, sendo assim, pode-se dar continuidade no tópico seguinte em relação a importância da construção de escolas cidadãs, que não fujam das práticas pedagógicas acessíveis e formem cidadãos perante o direito de todos.

No tópico seguinte, será abordada a escola cidadã como um método de construção para uma educação acessível e desenvolvida, desde relações até o processo de desenvolvimento do ser humano, além de destacar a importância do campo pedagógico para o reconhecimento necessário desta temática como prioridade dentro do ambiente escolar.

### 3.3 Escola cidadã

A escolarização faz parte de um conjunto de aprendizado tanto no âmbito social quanto no processo de desenvolvimento da criança. Dentro desse conjunto são apresentados diferentes aspectos pedagógicos que auxiliam na educação, alguns foram citados durante o presente trabalho, como o convívio social. Porém, durante esse tópico, irei abordar a escola cidadã como um processo de construção do ser humano para sua qualidade de vida, pois a existência de barreiras nesse processo reforça a exclusão e torna precária a cidadania, sendo nítida a necessidade de elementos estratégicos, desempenho pedagógico e influência cidadã dentro do espaço escolar. Contudo, é necessário compreender que “a escola é um espaço de relações” (GADOTTI, 2007, p.11), ou seja, é onde começam as interações com o outro. Segundo Moacir Gadotti (2007), também é onde são construídas as transformações sociais, tendo um papel essencialmente crítico e criativo. Desta forma, a vivência escolar está ligada a maneira com que o estudante irá interagir e transformar o que aprende em papel social, pois deixa de ser um método tradicional de aprendizado e sim um método voltado para o desenvolvimento do ser humano como cidadão dentro do convívio social com os demais estudantes - com o outro -, nessa questão pode-se encontrar a necessidade de práticas que partam da escola como cidadãs e sociais, possibilitando o aprendizado amplo de diversas maneiras e que auxilie no processo crítico, como a construção de elementos táticos para todos. Para o autor Paulo Freire (1987), a educação escolar está ligada a construção crítica de mundo, ao pensamento sobre o que cerca a pessoa, a autonomia da mesma e a alfabetização. Além disso, o autor também esclarece que estabelecesse a liberdade para agir e a consciência de criar a própria história, isto é, a construção de compreensão de mundo e vivência, que possibilita às suas transformações e entendimento do que acontece ao seu redor. Diante disso, pode-se entender que o ambiente escolar não deve estar fragilizado a partir desse processo de desenvolvimento do aluno, levando em consideração a necessidade de recursos e práticas pedagógicas suficientes, assim como, projetos de cidadania que contemple a todos. O objeto e

tema aqui apresentados, estão inteiramente ligados ao processo estratégico de aprendizado dentro do ambiente escolar por uma escola cidadã e empática, pois trata-se do desenvolvimento de um método voltado para o ensino de relações com o outro e convívio social, mesmo tendo sido escolhido um objeto complexo, pode-se adentrar na essência e demonstrar uma forma de aprendizado acessível e de forma cidadã dentro do ambiente escolar. Em vista disso, ao relembrar os tópicos anteriores que abordam as crianças com deficiência visual, segundo o livro **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** (2005), o educador deve buscar recursos pedagógicos para os alunos com deficiência visual que estão dentro de salas de aulas, sendo este um direito deles. Para além disso, as sugestões propostas dentro do livro são materiais em relevo, descrição das imagens ao ler para a criança, assim como, o educador deve ter o comportamento normal diante do aluno para que ele torne-se autônomo. Contudo, compreendo ainda, que é preciso aderir à cooperação dentro de sala de aula, pois é fator de extrema importância para a inclusão e a troca de saberes entre os alunos, isso auxilia na interação de uns com os outros para a prática de cidadania e desenvolvimento de uma escola cidadã, dessa mesma forma, foram realizadas as atividades no campo empírico (vide capítulo 6), pois parte-se do pressuposto de uma troca de ensino-aprendizagem de forma com que a cidadania e a inclusão façam parte na mesma medida que os demais conteúdos já abordados dentro de sala de aula, além disso, o objeto escolhido não faz parte como componente pedagógico, mas fez-se necessário tratando-se de um objeto de difícil compreensão e que necessita ser trabalhado em suas particularidades, ainda mais tratando-se de uma obra com personagens muito distintos e peculiares. Porém, ao acrescentar isso, é possível trazer a autora Cristina Mata (2006) ao destacar que “os cidadãos são resultado de uma ordem categórica que define os limites do que pode ser problematizado e os modos de fazê-lo” (MATA, 2006, p. 10), ou seja, ela deixa nítida a possibilidade de que as pessoas nos mostram como pode e deve ser feito, além de trazer a questão de o porquê é preciso problematizar tais procedimentos, com isso pode-se adentrar no quesito complexo ao que foi-se referido em relação ao objeto e tema aqui propostos, pois é observando os meios possíveis de problematização que encontrou-se a oportunidade de intitular uma estratégia como prática educativa e de cidadania. Segundo Marco Bonito:

Entendo que a cidadania comunicativa entrecruza-se com as lutas dos direitos humanos coletivos, ou seja, está relacionada com as relações identitárias, culturais, sociais e comunicacionais não apenas vinculadas ao Estado, mas também ao

mercado e a todas as demais instâncias que promovem a desigualdade e a exclusão. (BONITO, 2015, p. 165)

Esse vínculo está relacionado aos inúmeros casos de barreiras comunicativas e educativas dentro do ambiente escolar, assim como o desfavorecimento com o outro, o que gera a exclusão e a precariedade de cidadania. Caso isso seja revisto em todas as demais instâncias, não ocorrerá a inacessibilidade e as escolas podem desenvolver um ambiente que preze a formação de cidadãos igualitários que estejam sempre construindo relações de maneira cidadã. Assim como ainda ressalta o autor “trata-se do exercício da cidadania através do direito à comunicação livre, que implica no desenvolvimento de práticas que garantam os acessos e os direitos nas ambiências comunicacionais” (BONITO, 2015, p. 166), é a forma com que os processos deixam de ser restritos e agem de forma igualitária, democrática e procedem com a cidadania como parte da prática escolar educacional através de projetos que estejam incluídos dentro do campo pedagógico coordenado pela escola que contemple todos os estudantes e alcance cada vez mais a acessibilidade que deve estar presente dentro da sala de aula e do ensino proposto, assim é possível reconhecer a escola como uma entidade que pretende formar cidadãos e pessoas com deficiência com capacidade de autonomia, de refletir e de visão de mundo, sendo considerada como relevância para formar cidadãos que saibam conviver em sociedade e ter crítica de vivência. Sendo assim, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) a escola precisa ser reinventada, ou seja, aderir aos novos processos de desenvolvimento da educação escolar dos alunos, que deve considerar a cidadania como fator de preocupação, assim, deve “priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.16), contanto, é a partir disso que a possibilidade de recriação dos seus hábitos como escola podem ser reconstituídos ao serem direcionados às melhorias. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica pressupõe:

[...] clareza em relação ao seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais de projeto de Nação, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que implica igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.16)

A partir desse momento entende-se que a cidadania dentro do ambiente escolar auxilia na igualdade de direitos e no entendimento por parte dos estudantes que a escola é um lugar onde a troca de convívio, independente das diferenças, é importante para o desenvolvimento de um mundo igualitário e cidadão. É desta forma que o autor Marco Bonito (2015), ressalta que “é no consumo de bens simbólicos que se caracteriza a vivência de uma das formas de cidadania, com a possibilidade da alteridade, da convivência com o outro, que é diferente de si, nos próprios processos de comunicação” (BONITO, 2015, p. 168). Por esse motivo, a construção da problemática está ligada a carência de práticas pedagógicas educacionais acessíveis para crianças com deficiência visual, pois “a Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania” (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.17), isto é, trata-se do lugar onde o aluno possui a possibilidade de construir e reconstituir a sua identidade, em meio às transformações do seu mundo, assim como, a pluralidade torna-se exigência do projeto educacional. É nesse contexto que as Diretrizes também referem-se às formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, sendo a cidadania uma promessa de sociabilidade, onde o ambiente escolar pode ampliar parte de suas funções para paz nas relações sociais, diante das formas destrutivas de violência contra ao projeto de escola cidadã. Por fim, entende-se que as práticas pedagógicas educacionais servem como base cidadã para auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem da criança com deficiência, sendo este um alicerce para que seja ampliada a cidadania dentro e fora do ambiente escolar. Diante disso, há maneiras de inclusão e procedimentos que podem contemplar todas as pessoas para que se tenha um aprendizado acessível desde a infância com diferentes práticas que partem da escola e do convívio social com o outro, como o projeto aqui apresentado, que possibilita reconhecimento dos Direitos Humanos e a consciência da necessidade de promover a cidadania cotidianamente dentro do ambiente escolar.

A partir de agora irei apresentar os processos metodológicos utilizados para a elaboração dos contextos e das problematizações evidenciadas até o presente momento, assim poderá ser compreendido de que modo foram empregadas as fundamentações e como foram feitas as aproximações com as temáticas abordadas. Além disso, serão expostos os procedimentos relacionados ao campo empírico do projeto, que foram fundamentais para o reconhecimento da etapa citada acima.

#### 4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Neste capítulo, optei por utilizar a primeira pessoa, pois irei abordar a minha trajetória e os meus passos para chegar nos processos, métodos, estudos e desafios que me deparei no decorrer da produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Ao discorrer essa etapa serão encontrados os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa, sendo que, trata-se da pesquisa exploratória, pesquisa de contextualização, teórica e bibliográfica, além da pesquisa de campo, empírica e observação participante. Após elencar as pesquisas que serão abordadas e foram utilizadas, pude compreender que esse conjunto de estratégias metodológicas serviu para a aproximação e maior entendimento das temáticas propostas, assim como responder a questão problema que norteou o desenvolvimento do trabalho. A escolha do tema foi de interesse pessoal, pelo fato de gostar do objeto já apresentado, de literatura e já pesquisar Acessibilidade Comunicativa, com isso foi possível identificar o problema e dar os primeiros passos. Neste sentido, dei o primeiro passo para a construção que foi a estruturação da pesquisa, ou seja, os caminhos que serviriam para me aproximar dos temas que havia designado, assim como nortear o meu entendimento sobre o que já foi apresentado até aqui.

Dessa forma, parti para a pesquisa exploratória para me aproximar das temáticas escolhidas e para isso, o começo do entendimento foi feito através de pessoas que também possuem interesse em temas associados e procurei dentro do que me forneceram referências que fossem relevantes para a pesquisa, assim como chegassem o mais próximo das temáticas escolhidas. Entrei em contato com a professora Vitória Brito Santos<sup>17</sup>, que apresentou temáticas relacionadas no Seminários do Conhecimento: Metodologias de pesquisas científicas - II Sinapiens. Em alguns dos autores citados pela professora Vitória, estava a professora Thaís Furtado<sup>18</sup>, que possui produções com relação a minha pesquisa, onde pude entrar em contato e conhecer demais autores. Também tive acesso à referências, através da professora Livia Saggin<sup>19</sup>, que foi minha professora na Universidade Federal do Pampa -

---

<sup>17</sup> Doutoranda em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Feevale; Mestra em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Feevale; Licenciada em Pedagogia - UFPel; Graduada em Jornalismo - Unisinos e Técnica em Informática na Formação de Instrutores - IFRS.

<sup>18</sup> Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS; Mestra em Letras, na área de Análise do Discurso pela UFRGS; Graduada em Comunicação Social - Jornalismo e Audiovisual pela UFRGS.

<sup>19</sup> Doutoranda em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS; Mestra em Ciências da Comunicação - UNISINOS; Graduada em Comunicação Social - Habilitação Jornalismo - UNISINOS.

Unipampa e é também pesquisadora de assuntos relacionados ao meu tema. Com base nisso pude elencar diversas palavras-chave dentro de diferentes repositórios que auxiliassem na minha pesquisa, assim como fosse possível ter maior aproximação perante esse universo que estava sendo procurado compreender. As pesquisas foram realizadas no repositório Academia.edu<sup>20</sup>, SciELO<sup>21</sup>, nas redes sociais e na Web, com isso dentre as palavras-chave estavam: jornalismo infantil + segmentação; literatura infantil + alfabetização; acessibilidade + literatura infantil; educomunicação; O Pequeno Príncipe + literatura infantil + jornalismo infantil; educomunicação + cidadania, entre outras. Como exemplificado na tabela abaixo:

TABELA 1 – Referências de repositórios digitais obtidas através de professoras

Repositórios e palavras-chave	Autor(a)	Título
Google Web > Intercom > PDF: “jornalismo infantil” + “segmentação” (345 resultados encontrados)	Thais Furtado	<a href="#">A editorização do jornalismo infantil</a>
Google acadêmico: jornalismo infantil + segmentação (7.590 resultados encontrados)	Rafiza Varão Verônica Bemfica	<a href="#">Quando jornalismo e infância se encontram: notas históricas sobre o surgimento da imprensa jornal</a>
Google acadêmico: "prática de leitura" + "literatura" + "comunidade leitora" (144 resultados encontrados)	Cristiane Begalli Evangelista	<a href="#">Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora</a>
Google Web > Unisaesiano <sup>22</sup> > PDF: 'literatura infantil' + "alfabetização" (6.850.000 resultados encontrados)	Paula Rúbia Pelloso Duarte Barros	<a href="#">A contribuição da literatura infantil no processo de aquisição de leitura</a>
Google acadêmico: “meios de comunicação” + “cidadania” + “escola” (242.000 resultados encontrados)	Maria Aparecida Baccega	<a href="#">Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica</a>
ResearchGate <sup>23</sup> : “educomunicação” + “história” (9 resultados encontrados)	Richard Romancini	<a href="#">Comunicação e Educação: As Distintas Trajetórias no Espaço Ibero-Americano</a>
Google acadêmico: “educomunicação” + “cidadania infantil” (242.000 resultados encontrados)	Grécia Rodríguez Leonardo Albuquerque	<a href="#">Mundo criança: diálogos com a educomunicação, o ambiente e a cidadania infantil</a>

<sup>20</sup> <https://scholar.google.com.br/>

<sup>21</sup> <https://scielo.org/>

<sup>22</sup> Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

<sup>23</sup> Rede social voltada para profissionais da área de ciência e pesquisadores.

Google acadêmico: história + escola + crianças (160.000 resultados encontrados)	Philippe Ariès	<a href="#">História social da criança e da família</a>
Google Web > Skoob > PDF: infância + era da informação (14.800.000 resultados encontrados)	Leni Vieira Dornelles Maria Isabel E. Bujes	<a href="#">Educação e infância na era da informação</a>
Google Web > Intercom > PDF: educomunicação + cidadania + direito humano (50.500.000 resultados encontrados)	Alessandro Muniz Fontenelle Itamar de Moraes Nobre	<a href="#">A Educomunicação como forma de garantir o direito humano à comunicação e a cidadania</a>

Fonte: Eduarda Reolon de Matos

As referências trazidas acima foram de extrema importância no quesito aproximação com as demais referências que encontrei ao destrinchar os trabalhos obtidos, além de servirem como norte para chegar nas referências base deste trabalho. Com isso, a partir da pesquisa exploratória realizei a seleção de estudos que fossem relevantes para a produção, desde teses, dissertações, livros, fundações e sites, para assim construir a aproximação com o objeto e os temas.

Para Efendy Maldonado (2011), a pesquisa exploratória “implica um movimento de aproximação ao fenômeno concreto a ser investigado buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades” (MALDONADO, 2011, p.39), assim, trata-se de aproximar-se do que se está pesquisando e compreender como se dá o seu entorno, a sua particularidade e especificidade. Além disso, o autor acrescenta que “as ações da pesquisa exploratória abrangem planejamento, construção e realização de sucessivas aproximações ao concreto empírico a partir de várias angulações possíveis que interessam ao problema/objeto em construção” (MALDONADO, 2011, p.39). Desta forma, é possível entender a importância de estar próximo do que se está pesquisando em diversas maneiras, construindo aos poucos o universo que alcance a pesquisa e seja relevante para a mesma.

Após adentrar nos conceitos e compreender como estão sendo colocados em questão, foi possível realizar uma pesquisa de contextualização, sendo esta uma busca histórica sobre o que aconteceu a partir dos temas propostos, assim poderia atingir o entendimento do que influenciou ou não durante o longo dos anos dentro dos contextos sociais. Foi então que consegui aprofundar-me na história da literatura infantil, ao conhecer e compreender o universo literário infantil ao longo dos anos e como se estabeleceu, além de ter a oportunidade

de buscar pelo histórico-social da criança e da infância, tendo passado por diversas reestruturações. Também pude assimilar como surgiram as primeiras escolas e os primeiros livros infantis, onde começou a acessibilidade para crianças com deficiência visual dentro do ambiente escolar e como passaram pelas práticas pedagógicas educacionais. Conforme Efendy Maldonado, “não é pertinente, nem justificado formular projetos que não contribuam para melhorar as sociedades pelas quais são sustentados” (MALDONADO, 2011, p.279), neste sentido, entende-se que a pesquisa de contextualização, assim como explica Efendy Maldonado:

Na pesquisa, a contextualização é um processo de reflexão, aprofundamento, sistematização e exposição que dá valor sócio-histórico e científico aos projetos. No caso da comunicação é indispensável, situar cada pesquisa nos múltiplos contextos (acadêmico, social, geopolítico, cultural, tecnológico, religioso, etc), nos quais vai ser produzida de modo a valorizá-la na sua dimensão sociopolítica. (MALDONADO, 2011. p.280)

Sendo assim, o autor esclarece a pesquisa como uma forma de aprofundar e expor os contextos sócio-históricos, o que situaria a pesquisa em diversos contextos, sendo este um processo essencial para a comunicação. O autor também destaca que é fundamental para os aspectos históricos, culturais, sociais e políticos da investigação, sendo esses, processos de importância para reconhecer o objeto/problema e como ele está inserido no mundo, além da inter-relação do mesmo com a realidade pelo seu enredo e seus laços.

Logo após compreender o contexto social foi possível fazer uma reflexão mais teórica e bibliográfica acerca dos temas propostos. Assim, os conceitos que utilizei foram a partir de Educomunicação, sendo considerada um conjunto de ações que se relacionam entre os principais - tradicionais - meios de comunicação e educação, além de ser uma metodologia pedagógica que possibilita crescer o potencial comunicativo dentro do ambiente escolar, trazido pelo autor Ismar de Oliveira Soares (2011), no livro **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. Ainda trouxe como conceito a Acessibilidade Comunicativa, segundo o autor Marco Bonito (2015) em **Processos da comunicação digital deficiente e invisível: Mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas Pessoas com deficiência visual no Brasil**, que é determinada como um conjunto de processos que auxiliam em uma comunicação sem barreiras e como direito humano fundamental. Para além disso, compreendeu-se durante o conceito de Escola

Cidadã, que foi citado por Moacir Gadotti (2007) no livro **A escola e o professor : Paulo Freire e a paixão de ensinar**, que a escola revela-se como um espaço de relações e que segundo o autor Paulo Freire (1987) em **Pedagogia da autonomia**, também está ligado a construção crítica de um mundo, de autonomia e de entendimento do que se está vivendo. Neste sentido, cada um dos conceitos abordados acima foram o alicerce do entendimento da pesquisa e da proporção que ela pode estabelecer, assim como o apoio que irá dar na problemática proposta, pelo fato da sua relevância como função social. Através disso, eu entendi que esses conceitos são eficazes para o crescimento da percepção perante o estudo, sendo estes, conceitos encontrados em livros e bibliografias. Segundo Efendy Maldonado:

A investigação teórica é imprescindível em toda pesquisa, tanto em Iniciação Científica quanto nos diferentes níveis de pós-graduação, sem um esforço sistemático de exploração, aprofundamento e compreensão dos tecidos de ideias, conceitos, raciocínio, argumentos, proposições, matrizes e modelos, não é possível fundamentar minimamente uma proposta, um projeto de pesquisa. (MALDONADO, 2011. pág 294)

Sendo assim, o autor ressalta que o esforço para com a procura dos conceitos, o aprofundamento dos mesmos e a exploração deles é essencial para adentrar nesse universo que se está tendo aproximação. Tecer as ideias e desenvolver os raciocínios é devidamente necessário para o entendimento do que se está prestes a pesquisar, como é o caso da pesquisa teórica, onde é preciso fundamentar a proposta para melhor compreensão. Com isso, pode-se também trazer a pesquisa bibliográfica a partir de Jorge Duarte, que é destacado como:

[...] planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescidos de suas próprias ideias/opiniões. (DUARTE, 2010, p.51)

Desta forma, estabelece-se como uma maneira de assimilar as bibliografias relevantes referentes ao assunto, assim como a apresentação de aspectos voltados para toda a análise feita pelo pesquisador e o entendimento do que os autores pensam para avançar em suas próprias opiniões a partir disso. Portanto, refere-se a um conjunto de procedimentos que visa elencar observações bibliográficas, optar por documentos eficazes à pesquisa que está sendo estudada e realizar um fichamento das referências, para que sejam utilizadas posteriormente.

A partir de todos esses procedimentos metodológicos já abordados até aqui, pude aproximar-me do meu campo empírico com maior facilidade e conhecimento, assim consegui, a partir da pesquisa de campo, dedicar maior aproximação da escolha feita para o projeto experimental, que é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus, localizada na cidade de São Borja, RS, com a turma do 9º ano B selecionada pelo professor Marcelo Dorneles Corrêa, para que fosse possível compreender como acontecem hoje as práticas pedagógicas dentro da sala de aula e a dimensão dos conhecimentos que os estudantes têm perante isso, além do entendimento de cidadania que os mesmos possuem. Pois, segundo Jorge Duarte (2010), “o pesquisador precisa estar minimamente iniciado no seu tema. Precisa saber o que já se disse ou escreveu sobre o grupo escolhido antes de “entrar” nele. Saber quais as dificuldades e os riscos que vai encontrar” (DUARTE, 2010, p.102), ou seja, é necessário tomar conhecimento do campo determinado para o trabalho, sendo este, um processo de extrema importância para o desenvolvimento da parte prática, pois deve-se estar atento aos empecilhos que podem ocorrer. Além disso, o autor destaca que antes de tudo, na primeira etapa da entrada no campo, é preciso passar por diversos procedimentos, pois deve-se estar ciente das condições e exigências, assim como se será bem-vindo para criar o laço de aproximação. Após isso, ainda segundo o autor Jorge Duarte (2010), há dois processos que podem ser levados em consideração, o primeiro trata-se da entrevista em profundidade e o segundo da observação participante, diante disso é possível ressaltar que no caso do presente trabalho, o processo está voltado para a segunda opção. Neste sentido, Jorge Duarte esclarece que:

A observação participante - ou investigação etnográfica - realizada com a finalidade de observar comportamentos das pessoas em relação aos meios de comunicação pressupõe a inserção do pesquisador no ambiente investigativo e, em geral, objetiva observar como se processa a recepção das mensagens dos mass media, como elas são entendidas, decodificadas e reelaboradas. Pode também ter a finalidade de observar os processos comunicativos interpessoais, grupais ou comunitários, envolvendo os meios massivos ou outros processos de comunicação, como os grupais, e meios alternativos de comunicação. (DUARTE, 2010, p.136)

Sendo assim, a observação participante está ligada a observar os comportamentos dentro do ambiente que fez parte da investigação, assim como entender como se dá o processo de comunicação, ou seja, o recebimento da mensagem ou como ela está sendo entendida. Para além disso, trata-se de observar as relações pessoais e comunitárias de determinado grupo,

como apresentado no decorrer do trabalho, está relacionado aos processos educacionais dentro do ambiente escolar entre os estudantes e de como eles compreendem a cidadania. Com isso, compreendi de que forma poderia aplicar e pôr em prática o projeto experimental, pois a pesquisa empírica “é um recurso metodológico muito importante para a realização de investigações que gerem propostas, estratégias, políticas e saberes consistentes para a transformação das condições e dos modos de produção midiáticos” (MALDONADO, 2011, p.284), ou seja, trata-se da relevância de fatores que desencadeiam propostas e métodos eficazes para as mudanças nos processos de comunicação. Neste mesmo sentido, o autor ainda esclarece que o empírico, auxilia no avanço de conhecimento adquirido pela prática, em vista disso, baseado na experiência e no factual do que se foi vivenciado, sem observações controladas, assim como experimenta a realidade como critério de comprovação. A partir disso, Efendy Maldonado esclarece que:

O problema/objeto concreto vai ser quem oriente e demande as técnicas necessárias para investigá-lo e conhecê-lo. As técnicas de pesquisa empírica não são definidas a priori, antes de conceber e reconhecer um problema; elas vão estruturando-se na concepção, no planejamento, na formulação, na caminhada, no aprofundamento, nos desafios operativos e conceituais que aparecem na pesquisa. (MALDONADO, 2011, p.293)

Desta forma, a investigação e o conhecimento que irão estar ligados ao problema/objeto só serão possíveis caso eles orientem as técnicas que devem ser utilizadas, as mesmas vão se estruturando conforme a sua formulação e planejamento, assim como quando está sendo aprofundado nos seus desafios e conceitos. Com isso, é possível destacar a relevância de estar ciente dos aspectos reais dentro do campo empírico no qual se está inserido. Após isso, no próximo tópico, irei relatar parte do movimento realizado para a construção do campo empírico e dos procedimentos que serão expostos a seguir.

## 5 RELATO E DESCRIÇÃO DOS PERSONAGENS TÁTEIS DO PRODUTO

Após discorrer sobre os procedimentos metodológicos, irei descrever um dos procedimentos práticos do projeto, pois trata-se do alicerce de uma das atividades realizadas dentro do campo empírico. Neste capítulo, serão descritos os movimentos dados na confecção dos personagens que foram produzidos para a experiência de campo empírico (relatada no próximo capítulo), baseados na obra literária **O Pequeno Príncipe**. Esta descrição será anterior ao relato, pelo fato de que os personagens foram utilizados para os encontros que realizei (vide capítulo 6), ou seja, precisava tê-los em mãos para concretizar a parte prática dentro da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus.

O primeiro movimento realizado foi a separação dos personagens conforme as suas características para poder compreender melhor os materiais que poderiam ser utilizados, a maneira com que seriam confeccionados e, conforme a proposta, como iriam atingir as questões de acessibilidade. Sendo assim, os personagens são: Pequeno Príncipe; Astrônomo Turco; Rei; Vaidoso; Bêbado; Homem de Negócios; Acendedor de Lâmpioes; Geógrafo, raposa; desenho de uma jiboia e de um elefante; desenho de um carneiro e sua caixa; B-612, planeta do Pequeno Príncipe; B-612 com os baobás; flor; para-vento; cerca; lâmpio; planeta Terra; serpente; poço; redoma. Com base nisso, foi possível designar quais seriam os próximos passos, pois já sabia as dificuldades que iria encontrar e o que estava realmente ao meu alcance de realizar. Portanto, procurei auxílio de uma costureira para os personagens que precisavam ser feitos com costuras, tecidos e formato humano, pois não possuo habilidades nesses aspectos e precisava de alguém que me ajudasse a ter um norte, assim como estivesse disponível para me ajudar a confeccioná-los de forma acessível para crianças com deficiência visual, visando a importância do toque e de maior aproximação com o personagem original da obra, mesmo que se distanciando de cores. Através da costureira Nívia Dubal, dona do Ateliê: Construindo ideias de São Borja/RS, consegui o contato de uma costureira chamada Iara Estivaleti Segobia que confecciona personagens de histórias infantis e que poderia me ajudar nesse processo, então entrei em contato o quanto antes para que pudessemos iniciar e ela de forma prestativa aceitou o convite. A partir deste momento, começamos a nos comunicar para que ela entendesse melhor a proposta do projeto e soubesse da necessidade de transformarmos eles na perspectiva da acessibilidade. Num primeiro momento ela mostrou ter entendido o objetivo e disse que iria pensar em formas de me auxiliar fazendo com que eu também

participasse da confecção deles, pois estava disposta a aprender e demonstrei interesse na oportunidade de pôr em prática algo que não havia feito antes. Passado alguns dias, a Iara me procurou para discutirmos sobre cada um dos personagens e isso já fez com que eu colocasse em prática as questões de acessibilidade baseadas na explicação de como eles deveriam ser feitos, desde a sua textura até o seu formato. Com isso, enviei imagens de cada personagem, totalizando nove personagens, cada um com a sua característica, que precisava ser levada em consideração para a atividade que seria realizada. Entre os personagens que ela iria confeccionar estava a Raposa; Pequeno Príncipe; Astrônomo Turco; Rei; Vaidoso; Bêbado; Homem de Negócios; Acendedor de Lâmpadas; Geógrafo.

Os personagens citados, são baseados no objeto do projeto, sendo estes, produzidos com diferentes materiais para que fosse possível contemplar as suas características e não fugir da essência estabelecida para a realização satisfatória do trabalho. Todos eles foram feitos com a base em Espuma Vinílica Acetinada (E.V.A.)<sup>24</sup>, ou seja, o corpo por inteiro foi confeccionado através deste material, pois deixa a impressão de sólido, porém, ao produzir o molde, foi preenchido com fibra siliconada<sup>25</sup> para que cause sensação de enchimento. As roupas foram produzidas conforme o modelo de **O Pequeno Príncipe**, apesar de, propositalmente, ter sido feita uma releitura dos personagens ao mudar cores e acrescentar alguns detalhes que não são visíveis dentro do livro, todos estão detidos aos aspectos originais, sendo o vestuário remetido à roupas usadas pelas pessoas no cotidiano, como gravata de cetim, lenço e casaco de feltro, sapatos de um tecido que remete ao couro e detalhes cuidadosos que estejam o mais próximo da realidade em que se vive. Abaixo estão as figuras de cada personagem citado acima:

---

<sup>24</sup> Placas emborrachadas derivadas da mistura de etil, vinil e acetato.

<sup>25</sup> Fibra produzida através da reciclagem de garrafas pets com aplicação de silicone.

FIGURA 1 - Personagem Raposa



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 2 - Personagem Pequeno Príncipe



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 3 - Personagem Astrônomo Turco



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 4 - Personagem Astrônomo Turco sem casaco



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 5 - Personagem Rei



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 6 - Personagem Vaidoso



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 7 - Personagem Bêbado



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 8 - Personagem Homem de Negócios



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 9 - Personagem Acendedor de Lâmpioes



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 10 - Personagem Geógrafo



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

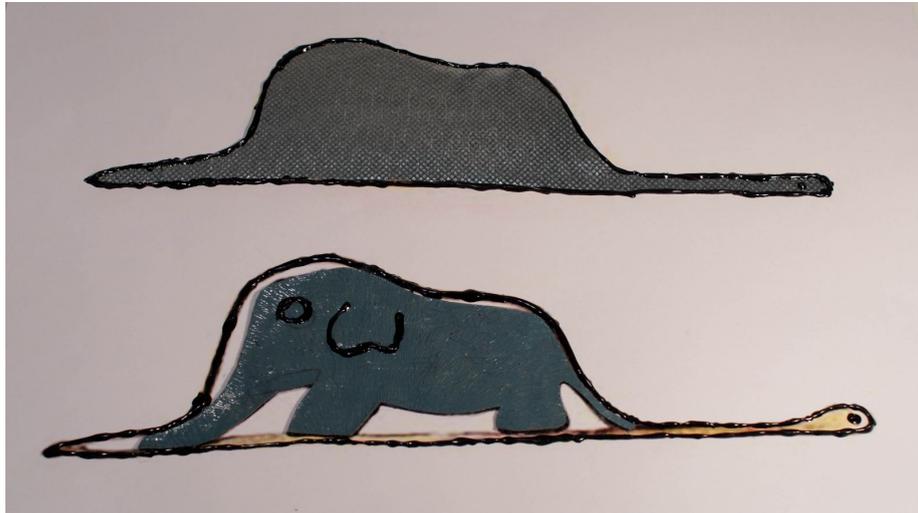
Os procedimentos apresentados até aqui foram realizados com o meu acompanhamento direto, pois era preciso discutir o que seria melhor para cada confecção e

quais eram as opções de materiais que poderiam ser usados, além de estarmos conectadas para dúvidas que surgiam com frequência por conta de nenhuma de nós duas ter produzido objetos/personagens táteis para crianças com deficiência visual antes, o que foi um desafio e passou por inúmeras dificuldades. Desta forma, um dos movimentos enfrentados foi a vontade de desistência por parte da Iara, que acreditou não conseguir produzir, pois tratava-se de um trabalho que ela não sabia como fazer e em alguns momentos houveram condições nada favoráveis, como a minha persistência por mais textura e maior aproximação da realidade, o que se tornava difícil para ela. Porém, insisti para que me ajudasse e fomos construindo juntas de forma que atingisse, pelo menos, boa parte do objetivo esperado, sendo o resultado reflexo de empenho para que os personagens pudessem ser utilizados da maneira em que haviam sido projetados para a atividade do campo empírico. Ao receber os personagens, percebi grande empenho vindo da Iara, que demonstrou ter gostado da participação, pois ela destacou que essa era uma das artes mais valiosas que ela havia realizado, mesmo que com dificuldades. O investimento financeiro diante desta etapa foi de R\$ 50,00 reais antes de iniciar a produção, para que fosse possível adquirir o material e ao recebê-los foi investido o restante no valor de R\$ 130,00 reais, o que totalizou R\$ 180,00 reais para a confecção de parte dos personagens da obra.

Enquanto ocorria todo esse processo destacado até aqui, também precisei produzir os demais personagens que estavam ao meu alcance, de certa forma, pois, mesmo que precisasse aprender a confeccionar e produzir artesanatos, optei por produzi-los eu mesma. O restante tratava-se do desenho de uma jiboia e de um elefante; do desenho de um carneiro e sua caixa; após esses, está o B-612, planeta do Pequeno Príncipe; B-612 com os baobás; Rosa; para-vento; cerca; lampião; planeta Terra; serpente; poço; redoma de vidro. Diante disso, precisei pensar em possibilidades de materiais que além de serem úteis, pudessem suprir a proposta de acessibilidade, desde as texturas até a forma simplificada que auxiliasse no entendimento do objeto confeccionado ao ser tocado/sentido. Sendo assim, identifiquei cada personagem e elenquei as características reais dele dentro e fora da história narrada pelo livro, para que pudesse adentrar nas questões financeiras que teria que arcar para possuir todo o material necessário. Portanto, trago aqui os materiais utilizados conforme cada personagem/objeto produzido:

- Desenho da jiboia e do elefante: impressão do desenho ampliado em cartolina e contorno dos mesmos com cola 3D; para a cobra utilizei um tecido que está assemelhado ao couro e possui uma textura enrugada; para o elefante foi colado um tecido mais grosso que tem textura gélida e precisou ser pintado de cinza azulado.

FIGURA 11 - Personagem em formato de desenho: jiboia e elefante



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Desenho do carneiro e da caixa: impressão do desenho ampliado em cartolina e contorno dos mesmos com cola 3D; para a confecção do carneiro utilizei pequenas bolas de algodão moldadas durante a colagem; para a caixa foi usado um papel com a textura de caixas tradicionais, chamado de papel *kraft*<sup>26</sup>, que possui textura de um lado e de outro é liso, então optei por inserir o lado com textura para fora, visando a sensação de caixas.

---

<sup>26</sup> Papel fabricado com mistura proveniente de polpas de madeiras macias.

FIGURA 12 - Personagem em formato de desenho: carneiro e caixa



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- B-612, planeta do Pequeno Príncipe: foi produzido com uma bola de isopor média, que foi pintada com tinta guache<sup>27</sup> marrom, para acabamento e logo após, foram inseridos pequenos vulcões confeccionados com massa de E.V.A., que foi possível moldá-los e colocá-los sobre o planeta para que secassem, além disso, utilizei cola para inserir textura de areia, com uma areia artificial para flores.

FIGURA 13 - Personagem planeta B-612, planeta do Pequeno Príncipe



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

---

<sup>27</sup> Tinta que possibilita poder de cobertura e é constituída por pigmentos coloridos moídos.

- B-612 com os baobás: este personagem foi produzido com a mesma proposta do planeta descrito acima, porém, o seu diferencial está na confecção dos baobás, que foi utilizado de palitos de picolé para formar a estrutura do tronco, depois moldei a massa de E.V.A. sobre os palitos e confeccionei raízes por entre o planeta com a mesma massa, logo após, inseri pequenos ramos de folhas artificiais que chegaram o mais próximo de folhas reais.

FIGURA 14 - Personagem B-612, planeta do Pequeno Príncipe com os baobás



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Rosa: as pétalas da rosa foram feitas com papel crepom<sup>28</sup>, que auxiliou no seu molde e depois só foi inserido o caule, que trata-se de um pequeno galho de árvore natural.

---

<sup>28</sup> Papel leve e encrespado, a fim de dar textura de dobras.

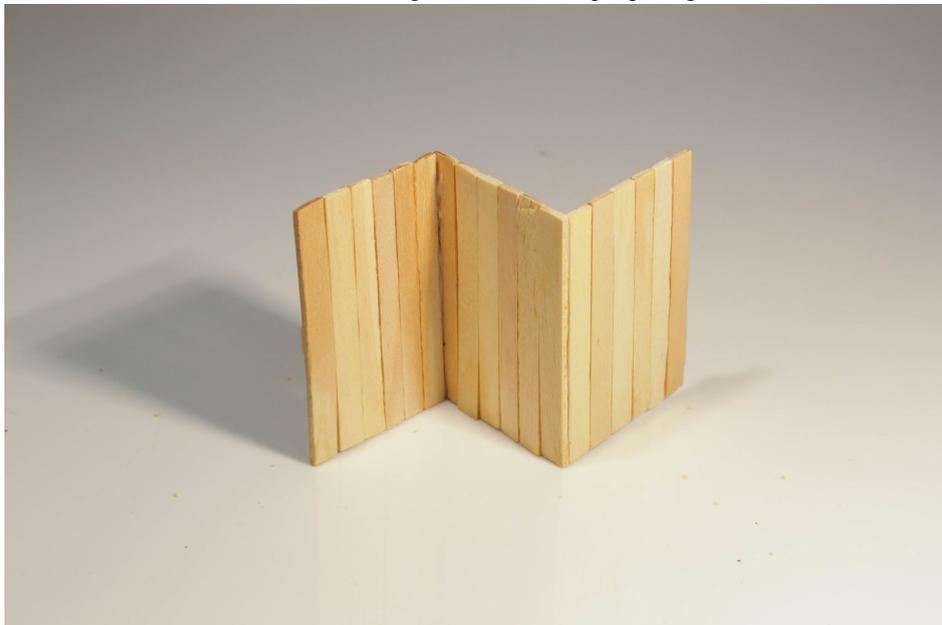
FIGURA 15 - Personagem Rosa do Pequeno Príncipe



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Para-vento: foi produzido com palitos de picolé e cola quente.

FIGURA 16 - Personagem Para-vento que protege a Rosa



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Cerca: confeccionada para ser inserida no planeta B-612, então foram utilizados palitos de picolé que remetesse à madeira da cerca e um tecido furado áspero para ser identificado como arame, mas para ser colocado no planeta, foi preciso colar nos palitos de picolé, outros palitos que houvesse a possibilidade de cravar no isopor.

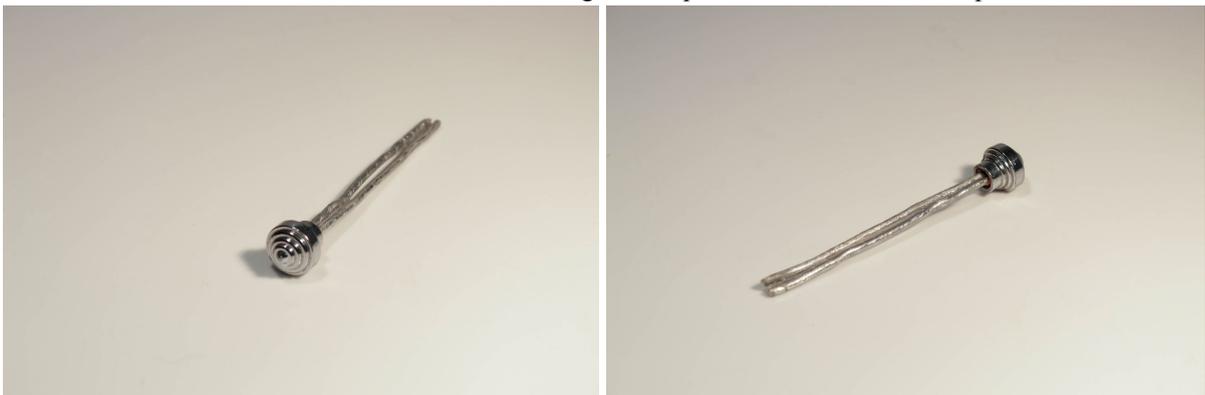
FIGURA 17 - Personagem Cerca que protege um dos vulcões do planeta B-612



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Lâmpião: este foi feito com dois metais cilíndricos colados lado a lado e na ponta uma maçaneta de armário doméstico.

FIGURA 18 e FIGURA 19 - Personagem Lâmpião do Acendedor de Lâmpiões



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Planeta Terra: foi produzido com uma bola de isopor grande e ao seu redor foram sendo colados pedaços de E.V.A. que remetesse ao deserto com areia artificial; já em outra parte foram colados pedaços de E.V.A. atalhado e papel texturizado para remeter à relva.

FIGURA 20 - Personagem Planeta Terra, deserto e relva que o Pequeno Príncipe visitou



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Serpente: esta foi feita com o mesmo tecido utilizado para a cobra do desenho citado acima, porém foi costurada e inserido enchimento de fibra siliconada para melhor representação, assim como, foi inserida uma fita vermelha na boca como forma de língua e os olhos produzidos para artesanatos.

FIGURA 21 e FIGURA 22 - Personagem Serpente que o Pequeno Príncipe encontra na relva



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Poço: foi produzido com a mesma massa de E.V.A. para modelar e palito dental para fazer a estrutura que foi inserida a porca sextavada<sup>29</sup> para colocar um barbante como forma de corda do poço.

<sup>29</sup> Trata-se de uma peça em conjunto com o parafuso utilizada para a união de peças.

FIGURA 23 - Personagem Poço encontrado no deserto



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

- Redoma de vidro: a redoma trazida no livro trata-se de um objeto de vidro, então foi utilizado o mais próximo disso, como um copo plástico que remete o formato e é um pouco duro como vidro.

FIGURA 24 - Personagem Redoma de vidro que protege a Rosa



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

Após elencar todos os personagens/objetos e os materiais utilizados para a confecção dos mesmos, poderei acrescentar as dificuldades e os aprendizados com base nos processos práticos, sendo estes, essenciais para a execução do campo empírico como alicerce dentro do projeto. Entre as dificuldades encontradas estão colocados os erros que precisaram ser corrigidos somente com a confecção do determinado personagem novamente, pois acabava

perdendo todo o trabalho já realizado. Alguns exemplos disso é o carneiro que acabei colando mais algodão do que o necessário e ele não estava passando a sensação do que era ao ser tocado, então precisei realizar o procedimento novamente; o planeta B-612 num primeiro momento foi pintado com tinta de tecido, pois foram indicações recebidas de pessoas externas, o que atrapalhou pelo fato de ter ficado grudado e inviabilizou a proposta de personagem acessível, isso resultou em uma bola de isopor perdida e uma grande quantidade de tinta; a serpente demorou um determinado tempo para ficar pronta, pois nunca havia feito antes e acabava costurando do lado que fica para fora, mas é necessário que seja costurado do lado avesso e, caso soubesse disso antes, não teria cometido o erro diversas vezes até obter o resultado desejado. Para além das dificuldades enfrentadas por não ter realizado isso antes com a proposta de acessibilidade, visando as texturas e os formatos, também acabei me deparando com a precariedade de materiais que pudessem ser utilizados de forma mais simples, pois tive que adaptá-los ao objeto conforme as formas, cores e texturas que eram necessárias. Contudo, a maioria dos materiais foram encontrados em lojas e papelarias de São Borja/RS, mesmo com uma busca intensa durante alguns dias por diversos locais, o que atrapalha, de certa forma, o processo de agilidade no que se estava fazendo. Com isso, o investimento relacionado à lista de materiais citados acima, incluindo a necessidade de materiais secundários - colas, pistola de cola quente, fitas, estilete, pincéis, tintas de diversas cores, canetas permanentes, régua e alicates - resultou em R\$ 308,13 reais. Esse valor pode ser considerado alto, mas é preciso compreender que foram enfrentadas diversas dificuldades e muitos materiais foram perdidos, ou seja, existe a possibilidade de produzir com um valor bem baixo, caso saiba exatamente o material que pode ser utilizado e o que será necessário como material secundário, sem resultar em desperdício de materiais ou dinheiro. Com base nisso, já é possível identificar um dos aprendizados perante a produção, pois não sabia o que estava prestes a ser realizado e mesmo com erros, foi possível fazer sem fugir da proposta estabelecida desde o princípio dentro do projeto.

Após relatar e descrever todos os movimentos realizados durante a prática do material necessário para a execução dentro do campo empírico, no próximo capítulo será possível adentrar ao relato das atividades realizadas dentro do ambiente escolar escolhido e como se deu todo esse processo de aproximação.

## 6 RELATO DO CAMPO EMPÍRICO

A partir das estratégias citadas no capítulo anterior, irei fazer o relato de experiência do campo empírico, que trata-se de me ater à descrição e apresentação dos personagens que participaram da minha experiência de campo, assim como trarei o relato das atividades que realizei durante este período. Esse processo auxiliou no desenvolvimento dos procedimentos práticos para poder concluir os objetivos propostos no trabalho. Desta forma, pude ter maior contato com os participantes da pesquisa, onde foram criados laços que ajudariam no movimento pretendido durante a parte prática. Irei discorrer sobre os participantes ao longo deste relato, desde a escolha do campo até os procedimentos que foram utilizados, assim como irei apresentar os personagens e as pessoas que auxiliaram nos movimentos que foram dados.

A ação inicial ocorreu através da Secretaria Municipal de Educação - SMEd de São Borja, onde a Coordenadora Pedagógica Lourdes M. Balbuena Rocho autorizou a aplicação do projeto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus, localizada na R. General Marques - 546, no Centro de São Borja. Após isso, foi feito o primeiro contato com a Escola para a explicação do projeto e que a Diretora Marizete Ledesma de Matos pudesse ter maior entendimento do que tratava-se, assim como foi escolhida a turma que seria participante e que os estudantes tivessem entre 10 e 16 anos. Logo, fui apresentada para o professor Marcelo Dorneles Corrêa - que leciona Português -, o qual indicou a turma do 9º ano B do Ensino Fundamental, pois os estudantes estariam dispostos a participar e estavam tendo aulas de literatura e redação, sendo este um processo fundamental para o projeto.

Depois de selecionar a Escola, a turma e ter o contato direto com o professor que ajudou nos procedimentos, fui até o Centro de Atendimento Múltiplos - CAM de São Borja para solicitar os contatos dos responsáveis das crianças com deficiência visual (elas também participaram das atividades que ocorreram), pois, segundo a Coordenadora Pedagógica da SMEd, seria o único lugar onde eu conseguiria. Obtive os contatos através da Coordenadora do CAM, Ivani Lima, que auxiliou nesse processo com nove responsáveis de crianças com deficiência visual para que eu pudesse entrar em contato e explicar a proposta. Iniciei este movimento ao ligar para cada responsável e apresentar o projeto para que pudessem entender a dimensão da atividade que estava sendo proposta. Todos os convidados disseram que dariam retorno, ou seja, não obtive nenhuma confirmação de que eles iriam participar ou

estivessem completamente dispostos, sendo assim, estava com dificuldades para ter certeza se daria certo, pois eles eram essenciais para o projeto. Enquanto fiquei no aguardo das respostas fui até a EMEF Sagrado Coração de Jesus para conversar com o professor Marcelo e ter maior proximidade ao tentar entender como era a turma que foi escolhida, portanto ele passou algumas características atribuídas por ele e os demais professores, como: empenhada, comprometida, atraída por leitura, já haviam escrito poemas que foram publicados, dedicada, entre outras. Portanto, já estava ciente do que iria encontrar na turma e como poderiam se dar as atividades que realizei, além de estar satisfeita com a disponibilidade do professor em auxiliar nesse procedimento. Além disso, pude ter dimensão das idades, de 14 à 15 anos, e do número de alunos que iriam realizar os exercícios, 23, para ter noção de materiais que deveriam ser utilizados e confeccionados.

Com o passar dos dias continuei mantendo contato com os responsáveis pelas crianças com deficiência visual e incentivando para participarem, até que alguns começaram a me responder e confirmar, porém outros não respondiam as mensagens e nem atendiam as ligações. Ao ter apenas três dos nove que foram convidados, já pude iniciar o processo de atividades, contanto convidei mais uma pessoa com deficiência visual, João Carlos, para participar, mesmo tendo 22 anos, achei interessante a participação dele como incentivo e auxílio para as demais crianças com deficiência visual e os estudantes da turma. Entre as crianças com deficiência visual estava Maria Luiza de 11 anos - a mãe Verônica Maria -; Pedro Miguel de 3 anos - a mãe Rosane - e a Ana Paula de 13 anos - mãe Ivone. Todos os nomes das pessoas com deficiência visual e seus responsáveis aqui citados foram substituídos por pseudônimos, sendo relacionado às questões de ética da pesquisa, pois não influenciará em nada e irá preservar a imagem das pessoas com deficiência visual.

Após apresentar os personagens que estiveram presentes no campo empírico do projeto, irei esclarecer como designei as atividades e encontros que realizei. Distribui as atividades em cinco encontros (esse foi um dos procedimentos que acabou tendo imprevistos que serão relatados durante os encontros) durante a disciplina do professor Marcelo Dorneles Corrêa - que irei descrevê-los no decorrer deste relato -, sendo o primeiro de apresentações apenas com os estudantes da EMEF Sagrado Coração de Jesus; o segundo realizei com a turma, as crianças com deficiência visual, os seus responsáveis e duas colegas que me ajudaram no movimento; o terceiro foi apenas com os alunos da turma, onde obtive a declaração deles perante a atividade anterior; o quarto encontro para recolher o exercício

proposto; e por fim, o último encontro somente com os alunos que entregaram a atividade e iriam participar. Com isso, as experiências que serão descritas a partir deste momento foram distribuídas em cinco encontros que irei relatar através de tópicos.

### 6.1 1º dia

Este encontro surgiu através de uma forma de aproximação com a turma, para procurarmos entender uns aos outros, onde poderíamos nos conhecer e eles poderiam compreender do que tratava-se a minha pesquisa. No momento inicial utilizei - de maneira descontraída - a apresentação da minha pessoa como estudante de Jornalismo e como cheguei até o curso. Enquanto falava, percebi que estavam com olhares curiosos e assustados, assim acabei sentindo nervosismo, porém, foi durante essa fala que contei sobre a escolha da profissão, os meus medos e as minhas conquistas dentro da Universidade. Tentei manter uma posição tranquila aos olhos deles, porém, me senti nervosa e apreensiva, pois não havia tido a oportunidade de estar fazendo isso antes. Com isso, encontrei dificuldade de comunicação, pelo fato de termos idades diferentes e o ambiente ter que ser mais informal do que formal - como eu estava acostumada. Assim, optei por conversar sobre algo que eles também pudessem estar envolvidos, comecei a relatar que durante a idade deles, também estive com dúvidas sobre o que escolheria como pessoa profissional no futuro, assim como expliquei que tinha outras escolhas na adolescência. Com isso, eles sentiram-se confortáveis para fazer perguntas sobre o que eu fazia dentro do curso de Jornalismo, como era estar na etapa final e se eu tinha feito a escolha da profissão certa. Foi então que consegui adentrar no assunto que esperava que eles possuíssem curiosidades, ou seja, o que eu gosto dentro da minha trajetória acadêmica e como isso fez eu estar ali tendo essa conversa. Diante disso, me deparei com o principal motivo de estar ali: contar sobre as temáticas que eu pesquiso.

Iniciei com a explicação de como passei a ter interesse sobre Acessibilidade Comunicativa a partir do GP t3xto e do meu orientador, depois expliquei que sempre gostei de literatura e que o meu livro favorito de literatura infantil é **O Pequeno Príncipe**. Desse momento em diante comecei a contar que eu e meu orientador unimos esse universo da literatura infantil, a obra citada acima e as crianças com deficiência visual, pois eu gostaria de trabalhar com crianças e livros acessíveis para as pessoas com deficiência visual. Assim, nasceu a possibilidade de chegarmos ao meu Trabalho de Conclusão de Curso com a

problemática voltada para as práticas pedagógicas e a educomunicação, tendo como objeto a obra **O Pequeno Príncipe**, que transformaremos em um livro com personagens acessíveis para crianças com deficiência visual, foi então que pensamos em procurar uma escola que aceitasse participar do projeto e que os alunos mesmo escrevessem para essas crianças.

Depois de explicar essa etapa realizei uma atividade com dois alunos que estavam presentes para que usassem vendas e me dissessem qual era o livro que eu estava colocando nas mãos deles para que tocassem. Cada um deles falou um livro diferente, o primeiro disse **Os Três Porquinhos** e o segundo falou **A Chapeuzinho Vermelho**, sendo que, as duas respostas estavam erradas. Os demais alunos começaram a dizer que não teriam como acertar, pelo fato de o livro não possuir relevo. Achei curiosa a iniciativa deles em partir dessa proposta, então decidi perguntar se essa seria a única maneira com que eles poderiam identificar do que se tratava o livro, porém eles ficaram em silêncio com receio de falar algo que estivesse incorreto.

Após retirar as vendas dos voluntários, questionei como eles conseguiriam me dizer qual era o livro que estavam tocando, assim um deles disse que era impossível saber sem enxergar ou sentir os personagens na capa do livro. Desta forma, pude instigá-los a conversarmos sobre esse assunto e começaram a surgir suposições de como a criança com deficiência visual poderia ler os livros infantis, dentre elas foram citadas as imagens em relevo ou alguma pessoa poderia ler o livro. Então, questionei como poderia ser a escrita do livro para que a pessoa lesse e uma das estudantes disse que deveria ser um livro descritivo e com detalhes. Para deixá-los com maior curiosidade e incentivo de pensamentos, perguntei como uma criança com deficiência visual saberia que determinado personagem era daquele jeito se nunca viu ou tocou nele, a partir disso, deixei como tarefa que eles pensassem e se questionassem sobre isso. Para finalizarmos o primeiro encontro distribuí uma folha com o desenho de personagens - Chapeleiro Maluco, Sininho, Bule e a Xícara - para eles escreverem histórias que me ajudariam a ter maior proximidade com a imaginação dos alunos e que eles teriam que me entregar no próximo encontro para eu ler.

## 6.2 2º dia

Este encontro foi realizado com o intuito de ler a história **O Pequeno Príncipe**, ao utilizar de objetos/personagens táteis para as crianças com deficiência visual e sonorização da

história que estava sendo contada. Estavam presentes os estudantes do 9º ano B, as crianças com deficiência visual, João Carlos - PcDV -, as mães responsáveis pelas crianças e duas colegas minha, a Paula Flores, que auxiliou na entrega dos objetos/personagens táteis, e a Luana Kasper, que ajudou com a sonorização da história. Durante esse momento foram identificadas diversas reações, atitudes, olhares e curiosidades, pois foi a atividade determinante como alicerce da parte prática, onde foi colocado no campo todo um processo feito por mim e trabalhado por semanas em cima.

Ao iniciar a história estavam todos prestando a atenção nas minhas falas e no que eu estava expondo, assim como senti a ansiedade dos participantes no momento em que acrescentei que iríamos passar os personagens da história para que pudessem tocar. Conforme eu iniciava cada capítulo ia apresentando os personagens que estavam presentes naquela narrativa e junto descrevia-os para que fosse melhor compreendido pelas crianças com deficiência visual e que os estudantes entendessem a dimensão de que não se tratava apenas em contar a história, assim eles ficavam ansiosos pelos objetos que iriam tocar. Com isso, também estavam sendo reproduzidos os sons conforme a história narrada e isso fez com que a atenção deles também estivesse voltada para a caixa de som, além da minha voz ao contar cada capítulo.

Após essa breve descrição do que estava sendo realizado para compreender melhor a atividade e as reações que foram reproduzidas, posso começar a relatar como foram os movimentos dos participantes. Através do toque nos personagens foi possível identificar a curiosidade das crianças com deficiência visual ao sentir cada textura e a vontade de entender onde estava colocado cada detalhe que descrevi antes de iniciar determinado capítulo. Assim, também foi nítida a expressão de satisfação nos seus rostos e entendimento do contexto da história ao tocarem nos objetos, sentirem as formas, tamanhos e detalhes, mesmo que cada uma levasse o seu tempo, minuciosamente, para sentir a particularidade do personagem em mãos.

Neste mesmo momento é importante ressaltar as expressões curiosas dos alunos ao se depararem com aquele acontecimento, pois todos se detiveram à observar como as crianças com deficiência visual estavam tocando e entendendo a história. Desta forma, também irei destacar a reação de cada uma das crianças com deficiência visual, pois é possível levar em consideração atitudes e comportamentos diferentes entre elas. Por exemplo, para o Pedro Miguel - 3 anos e PcDV - a história tornou-se cansativa, pois trata-se de uma narrativa

complexa e extensa, então ele se ateve mais a tocar os personagens e ouvir os sons reproduzidos: ele ia até a caixa de som e ficava ouvindo atentamente cada efeito sonoro, assim pedia para que fosse reproduzido novamente quando ele achava curioso ou nunca havia ouvido. Em relação aos objetos/personagens, o Pedro Miguel teve curiosidade frequentemente, onde ele questionava a mãe dele o que ele estava segurando, o que era determinado detalhe, apenas para ele repetir o que a mãe havia respondido. A Maria Luiza - 11 anos e PcDV - permaneceu em uma única posição enquanto eu contava a história, porém estava atentamente ouvindo e tocando nos objetos, assim como senti que ela estava dentro da história que eu narrava e tocava em cada mínimo detalhe do personagem, para que pudesse compreender a história. Porém, a Ana Paula - 13 anos e PcDV - ateve-se ao som e a história, pois ela conseguia enxergar os objetos com seus óculos, mesmo que minimamente, então não prendeu-se tanto às texturas e cores, mesmo que tenha tocado e sentido. O João Carlos - 22 anos PcDV - já conhece cores, formas e alguns detalhes, pois ele não nasceu cego, mas ficou aos 13 anos, então para ele foi mais no sentido de ouvir a história de maneira diferente, tocando nos objetos para conseguir criar a narrativa no seu imaginário, isso foi percebido através de suas expressões faciais atentas à história e ao objeto. As mães que estavam presentes mantiveram os olhares presos em seus filhos, em cada movimento que eles faziam e em como eles recebiam a proposta do toque, assim como prestaram a atenção em cada fala minha.

Em relação aos estudantes que estavam presenciando aquele momento foi possível identificar a curiosidade deles ao permanecerem com os olhares atentos aos convidados, assim como a vontade de também tocar nos personagens/objetos para sanar as dúvidas relacionadas à texturas, detalhes e formas. Isso foi identificado pelo fato de estarem atentos a cada objeto que saía da caixa levada e de uma das alunas ter pego um personagem para tocar, então foi tomada a iniciativa de passar também pelos estudantes, enquanto estava sendo feita a leitura - antes disso, a proposta não era passá-los, pois poderia dispersar a turma, porém eles ficaram mais atentos e curiosos. Além disso, chamou a atenção das minhas colegas - Paula e Luana - a forma com que o João Carlos - PcDV - estava tocando em determinado personagem e o Pedro Miguel - PcDV - tocava ao mesmo tempo, assim o João Carlos começou a explicar qual era e quais as suas características. Com isso, também foi nítida a leveza, delicadeza e sensibilidade de cada um ao tocar nos objetos, a forma com que passavam os dedos em cada detalhe, desde uma gravata vermelha de cetim, até os detalhes de um vulcão. A partir disso, pode-se perceber

a forma com que os estudantes também tocaram nos objetos, pois imitaram as crianças com deficiência visual ao tocar com sensibilidade e não bruscamente. Sendo assim, foram inúmeras as reações percebidas durante a narração da história, a passagem dos personagens/objetos e a sonorização, onde cada um aproveitou o momento de maneira particular, mas sem fugir da proposta estabelecida.

Ao finalizar a história e todo aquele procedimento, pedi para que as crianças com deficiência visual se apresentassem e abri para conversas, porém, tanto os alunos quanto as mães estavam retraídos e tímidos, então finalizei com agradecimentos aos convidados e o professor Marcelo quis ter um momento de fala, onde destacou a relevância da atividade como proposta pedagógica e acrescentou a importância de ter projetos como esse dentro das salas de aulas das escolas do país. Após a atividade recebi mensagens de carinho das mães, agradecendo o incentivo para que elas coloquem seus filhos dentro de uma escola, a oportunidade de estarem naquele momento e a importância de um projeto que auxilie no aprendizado - desenvolvimento - das crianças com deficiência visual, assim como o João Carlos - PcDV - ressaltou que não é uma atividade que pode ser encontrada em qualquer estabelecimento para ser comprada, pois ninguém pensa que existe a possibilidade de ser produzida, então pediu para que isso seja mostrado em diversos lugares que possibilitem todos ter acesso.

### 6.3 3º dia

Neste encontro optei por entender e ouvir o que os estudantes tinham para relatar sobre o encontro anterior. Recebi uma reação que não esperava, pois começaram a falar sem pausa, assim como estavam ansiosos para contar o que sentiram e como foi esse momento para eles. Alguns destacaram que essa foi a melhor sensação que já tiveram, pois não sabiam da importância de atividades assim dentro do ambiente escolar, assim como disseram que isso poderia mudar muitas coisas, por exemplo, teriam colegas com deficiência visual. Após isso, expliquei como iria ser a atividade final, onde eles iriam escrever histórias para crianças com deficiência visual, porém para a minha surpresa, eles haviam compreendido a proposta através da forma com que eu já tinha contado a história no encontro anterior. Assim, eles tiraram algumas dúvidas sobre cada personagem que iriam abordar e passaram a anotar o que era importante para eles utilizar na hora de escrever. Depois disso, muitos deles pediram para me

abraçar em forma de agradecimento ao que havia sido realizado, pois, segundo eles, foi importante ter tido a oportunidade de participar desse momento. Por fim, deixei a atividade para recolher no próximo encontro, assim eles teriam um prazo maior para produzir e poderiam aflorar a imaginação nos seus próprios tempos.

#### 6.4 4º dia

Este encontro se ateve no recolhimento das histórias e fechamento dos encontros com a turma, porém ocorreram alguns imprevistos como a desistência de alguns alunos, então eu teria que partir para outro plano, onde poderia conseguir o material, apesar de ter ficado desmotivada, pois gostaria que a maioria tivesse participado, como eu achei que aconteceria. Com isso, solicitei aos seis alunos que quiseram participar e que entregaram a atividade, que produzissem mais uma história de cada um, para que pudéssemos ter as nove histórias como o objetivo e eles aceitaram a proposta, então eu teria que realizar mais um encontro apenas para recolher os materiais mais uma vez.

#### 6.5 5º dia

Neste encontro apenas recolhi os materiais e questionei os participantes da experiência. Obtive muitas respostas positivas e satisfatórias, onde disseram nunca ter imaginado que poderiam tornar uma história descritiva para crianças com deficiência visual e nem que poderiam ser confeccionados objetos com textura para cada personagem. Enquanto eles falavam, pude perceber a empolgação e os olhos orgulhosos deles mesmos, ainda mais por estarem diante dos meus agradecimentos e argumentos sobre a importância do que eles acabaram fazendo.

Eles tiraram dúvidas e questionaram sobre o que já haviam escrito, pois queriam saber se estava correto e se tinham descrito os personagens de forma clara, assim como me contaram sobre as dificuldades que tiveram em deixar as histórias o mais infantil, simples e descritiva possível. Ao final desse encontro, me despedi e todos pediram para que me abraçassem em forma de agradecimento, pois os pais haviam dito que era para sentirem-se agradecidos pelo aprendizado e pela oportunidade, além disso, alguns disseram que aprenderam coisas muito particulares desde o primeiro encontro. Por exemplo, um deles citou

que aprendeu a descrever como estava se vestindo e como ele era, caso encontrasse alguma pessoa com deficiência visual; outro destacou que se alguém perguntar para ele como pode ser lido um livro para crianças com deficiência visual, ele irá dar o exemplo do que a gente fez juntos em todos os encontros, além de explicar como eu fiz; uma das alunas disse que daqui alguns anos espera encontrar livros acessíveis com base no aprendizado que ela teve ou quem sabe ela mesma produzir. Essas foram algumas das considerações construtivas durante o encontro final, onde pude ter dimensão do quanto eles estão dispostos a ensinar outras pessoas o que eles aprenderam, assim como eu poderei relatar diversas vezes o tanto de aprendizado que tive com eles, pois acabamos debatendo, aprendendo, tirando dúvidas e curiosidades por horas em relação às temáticas.

Por fim, após concluir as etapas acima, é possível identificar aspectos variados desde o primeiro encontro, pois passei por uma oportunidade que não havia nunca passado, desde estar em uma sala de aula e agir como professora, até contar uma história com método diferenciado. Além disso, tornou-se nítido o aprendizado através da experiência, pelo fato de ter tido dificuldades e nem todos os objetivos terem suprido as expectativas. Porém, a experiência satisfatória está voltada para o desenvolvimento construtivo e o entendimento da dimensão do campo empírico. Com isso, ao finalizar os encontros e ter feito os movimentos citados acima, pude criar os laços de aproximação com os personagens, compreender na prática o universo no qual estava inserida e venho descrevendo, além de desencadear as procedimentos necessários para a continuidade do projeto, após estar dentro do meu campo empírico.

O próximo relato de experiência que será abordado dentro deste mesmo tópico trata-se de um movimento que realizei durante o meu trabalho, tendo participado da 34ª Feira do Livro de São Borja realizada pela Prefeitura Municipal, sendo a minha participação, uma proposta do GP t3xto (Grupo de Pesquisa do qual faço parte com a orientação do Profº. Dr. Marco Bonito) para explicar do que se trata o meu Trabalho de Conclusão de Curso, realizar a leitura de capítulos da obra **O Pequeno Príncipe** e relatar a minha trajetória dentro desta pesquisa. O procedimento inicial deu-se através do meu orientador que ao saber do evento, entrou em contato com a Prefeitura Municipal de São Borja e indicou a minha participação na Feira do Livro. Após aceitarem a proposta, articulei-me para marcar uma data e um horário, assim como definir qual seria o espaço utilizado por mim como participante. Com isso, ficou definido que a atividade seria realizada no Espaço do Autor (espaço destinado aos autores que

estavam dispostos a lançar seus livros ou assiná-los), no dia 7 de novembro das 9 às 12 horas e das 14 às 17 horas, pois esse seria o horário e o dia propício para atingir o meu público alvo, que tratava-se de educadores, professores e estudantes do município. Abaixo irei relatar a experiência obtida durante a atividade:

#### 6.6 34º Feira do Livro de São Borja

Antes de iniciar irei descrever o local onde estava realizando a participação. Tratava-se de um espaço de exposição em uma praça do município (Praça da Lagoa) com um *stand*<sup>30</sup> que foi destinado aos autores que gostariam de expor seus livros, com uma mesa principal que coloquei todos os personagens/objetos necessários para a apresentação e a obra **O Pequeno Príncipe**. Nas bases do *stand*, posicionei os *banners* do GP t3xto e da Unipampa, para que o público identificasse do que se tratava aquele espaço. Além disso, havia disponibilizado cadeiras para que as pessoas que estiveram prestigiando pudessem se sentir mais à vontade, pois a atividade requer um pouco de tempo.

A participação no evento iniciou às 9 horas da manhã com anúncio no palco principal do evento, explicando que o Espaço do Autor estava disponível para o meu projeto. Comecei a organizar o espaço destinado às minhas atividades com a ajuda da Paula Flores e da Luana Kasper, pois combinei com elas para que me ajudassem durante o dia para melhor desempenho. Além disso, convidei os estudantes do 9º ano B que participaram do projeto para que estivessem comigo e me ajudassem a relatar o que havíamos realizado nos encontros. Uma dos seis autores das histórias esteve presente, me auxiliando em diversos momentos, como se apresentar, contar o que fizemos e como foi a experiência dela ao participar de tudo.

No turno da manhã o público foi menor do que o esperado, porém conforme a manhã ia passando pequenos grupos iam parando no Espaço do Autor para compreender o que estava sendo feito ali, talvez por consequência dos objetos/personagens táteis estarem expostos e as pessoas sentirem-se instigadas. Além disso, a feira contava com dois palhaços que eram atrações convidadas e que me auxiliaram ao levar crianças que encontravam para ver o que eu estava realizando, já que os palhaços haviam gostado da proposta e queriam que o público também pudesse participar desse momento. Mesmo com o público reduzido, diferentes faixas etárias foram atingidas, pois crianças e adultos que passavam, paravam para perguntar o que

---

<sup>30</sup> Local destinado aos expositores em feira ou exposição.

eram aqueles objetos na mesa de forma espontânea. Conforme as pessoas paravam, eu explicava do que se tratava o projeto e como ele foi feito, dando os detalhes percorridos na minha trajetória do campo empírico, assim como da confecção dos personagens, que era o que mais despertava a curiosidade das crianças. Após isso, eu contava de forma resumida a história **O Pequeno Príncipe**, enquanto ia mostrando os objetos/personagens e o papel de cada um deles dentro da narrativa, assim não se tornava cansativo e a atenção permanecia no que eu falava.

Já no período da tarde, iniciado às 14 horas, o fluxo foi maior, pois o público estava mais voltado para as escolas do município, contando com alunos das séries iniciais e professores da educação infantil/fundamental. Este público era classificado como um dos meus alvos durante todo o projeto, inclusive quando foi pensada a participação na feira, pois trata-se de um dos alicerces do trabalho. Desta forma, os professores e educadores, levavam as suas turmas por grupos para participar, conforme iam percorrendo a feira. Alguns alunos sentavam-se no chão e outros nas cadeiras disponíveis, enquanto isso eu ia arrumando os recursos necessários, pois neste período precisei utilizar o microfone pelo grande número de pessoas ao mesmo tempo, o que não foi preciso durante a manhã. Também precisei interagir de forma mais dinâmica com as turmas, pois isso me ajudava a manter todos presos no que eu estava falando, além de fazer com que eles fossem interagindo comigo e com o projeto.

A partir disso, percebi a curiosidade deles ao que diz respeito dos personagens, então optei por ir narrando a história de forma informal e mostrando cada personagem conforme a narrativa, fazendo ligações entre um e outro, respectivamente. Desta forma, eles iam fazendo perguntas e sentindo as texturas dos objetos, assim como fui, frequentemente questionada, por parte do público infantil, de como eu havia confeccionado aquilo, então eles mesmos faziam suas considerações falando que crianças que não enxergam iriam sentir e entender melhor. Já o público adulto, estava mais atento à observar as reações das turmas e ao final de cada apresentação vinham diretamente a mim para sanar as dúvidas, que tratavam-se de nunca terem visto algo assim ou de como eu havia pensado nisso, além de muitos professores se direcionarem para expressar elogios e ressaltar a importância de práticas como essa dentro do ambiente escolar.

No decorrer da apresentação optei por ir questionando o público para fazer com que eles fixassem o que eu estava transmitindo, então aflorou ainda mais a imaginação e o entendimento, principalmente, do público infantil, que era muito ativo para esse movimento

de interação, deixando mais claro o que eles estavam entendendo e de que forma iriam sair dali contando para pessoas que não puderam/foram prestigiar. Com isso, as respostas obtidas através da dinâmica de interação, possibilitou que eu entendesse até que ponto eles entenderam o que eu havia explicado e feito naquele momento, dentro disso, recebi respostas satisfatórias, pois as crianças repetiam o que eu havia falado de maneira simples como um retorno eficaz, como por exemplo dizerem que o que eu estava fazendo era para que todas as crianças pudessem compartilhar dos mesmos espaços e da mesma forma, tanto dentro de uma sala de aula quanto em outros ambientes, assim como eles diziam que era preciso se colocar no lugar do outro para que a escola contemplasse todas as pessoas. Assim, compreendi que havia realizado a atividade de modo com que todos entendessem e conseguissem levar o que tinham aprendido adiante, desde os educadores que estavam presentes, até os alunos.

Após isso, será relatada a experiência jornalística com produção editorial literária que realizei durante a parte técnica, pois irei abordar todos os movimentos que executei para a seleção de escolhas que seriam utilizadas durante os passos dados para o produto final, além de apresentar as dificuldades enfrentadas e os procedimentos que auxiliaram para a construção efetiva do projeto jornalisticamente.

## **7 RELATO DE EXPERIÊNCIA JORNALÍSTICA COM PRODUÇÃO EDITORIAL LITERÁRIA**

Como papel jornalístico e experiência de produção irei utilizar a primeira pessoa, pois serão relatados neste capítulo os passos e movimentos que dei referente a produção editorial literária. Desde os aspectos de seleção das histórias que compõem o produto, as dificuldades enfrentadas durante os movimentos, até as técnicas utilizadas dentro dessa experiência jornalística. Irei discorrer sobre os métodos usados, as cores escolhidas, os cuidados com as ilustrações e as formas acessíveis encontradas para a realização. Para isso, utilizarei o que possuo de experiência jornalística em editoração, a partir das disciplinas que presenciei durante os semestres na graduação, como a de Planejamento Visual em Jornalismo e Produção de Revista, que foram fundamentais para esta experiência, pois auxiliaram nos aspectos técnicos utilizados para a produção editorial, que foram manuseados através de elementos relacionados às práticas nos *softwares* utilizados dentro dos componentes citados acima. Além disso, durante essa produção, precisei trazer de forma descontraída e atrativa o estímulo da leitura através da literatura infantil, pois isso auxilia na formação de novos leitores de jornais, assim, aprendi boa parte dos ensinamentos dessas relações com a disciplina de Jornalismo infanto-juvenil, que também fez parte da minha grade de componentes realizados, pois ajudou no desenvolvimento de métodos que atraíssem o público infantil, como a fuga de elementos rígidos e padronizados, sendo que o conteúdo e a identidade visual devem atrair crianças que serão possíveis leitoras.

Para iniciar os procedimentos, optei por selecionar as nove histórias dos estudantes que iriam compor o produto, dentro disso li e reli cada uma delas, cuidadosamente, para entender os aspectos utilizados por eles, a imaginação e a forma com que cada um escolheu para desenvolver os três personagens de cada história. Foram escolhidas pelas suas características em níveis imaginários mais infantis, utilização diferenciada dos personagens, criação de cenários diferentes e que fugissem da obra em si, pois torna-se uma história particular e diferente, mesmo tendo como personagens os da obra. Além dessas particularidades, me chamou a atenção como cada um desenvolveu a narrativa, então levei em consideração o mais longe que o autor foi. Porém, como os autores possuem idades de 14 e 15 anos (não haviam feito isso antes), foi preciso fazer algumas adaptações nas histórias selecionadas, como no início de cada uma tem a apresentação e descrição dos personagens,

precisei adaptar algumas cores, nomenclaturas que utilizaram, assim como ajustei gramática e pontuação. Também foi necessário mudar algumas palavras que estavam voltadas para o público adulto, sendo que ficaria complexo para o público infantil e até mesmo para a narrativa em si, desencadeando um grande desafio tratando-se de um movimento que partiu de um emissor adulto para um receptor infantil. Após a seleção e as adaptações necessárias foi possível iniciar os demais movimentos que precisavam ser feitos, ou seja, colocar em prática a criação através dos *softwares*.

O movimento inicial foi dado através da escolha do tamanho do protótipo designado em 15x17 no InDesign CC, pois ao considerar um livro infantil e esteticamente delicado, optei por um tamanho menor. Neste mesmo momento utilizei o *software* Photoshop CC para produzir o *layout*<sup>31</sup>, que depois seria inserido em cada página dentro do InDesign CC, na paleta de cores adequada e com os elementos que remetem às histórias.

As cores selecionadas são em tons pastéis, pois não torna-se uma leitura cansativa e pode dar maior ênfase nas ilustrações que virão dentro de cada página. A paleta de cores foi: azul (#8fc6e0), bege (#ded7d5), rosa (#df9eb7), roxo (#d1bdfc) e verde (#93d38c). Para evitar perda de qualidade quando transferido para o InDesign optei por utilizar a resolução em 100dpi<sup>32</sup>, porém, mesmo assim em alguns casos, principalmente os que possuem ilustrações, perderam a qualidade quando transferidos e para corrigir o problema fui na qualidade da imagem no próprio InDesign e coloquei em alta qualidade. Em relação aos elementos escolhidos para a estética visual do protótipo, utilizei a forma de folha rasgada, algumas com rabiscos que proporcionam à estética um aspecto atrativo e adaptei com a paleta de cores designada acima. Abaixo pode-se compreender melhor como foi produzido:

---

<sup>31</sup> Esboço do projeto, rascunho inicial e o que define a estética do trabalho, ou seja, onde está incluído o planejamento de toda a produção e seus elementos.

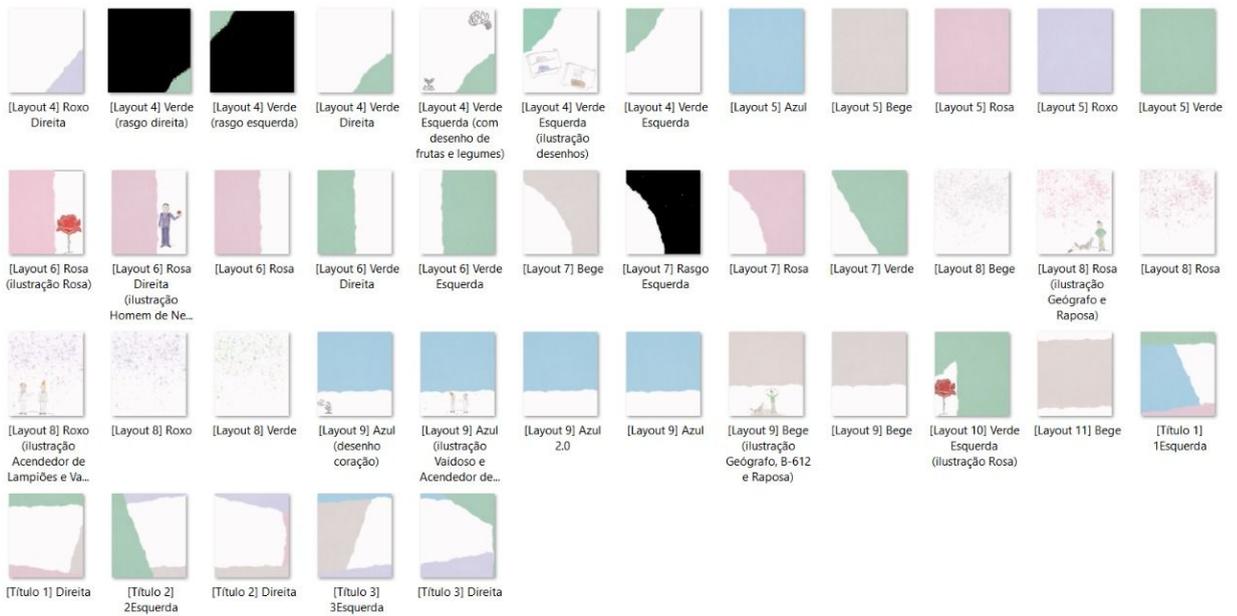
<sup>32</sup> Dots Per Inch. Tradução: Ponto por polegada.

FIGURA 25 - Layouts produzidos para inserir no InDesign CC



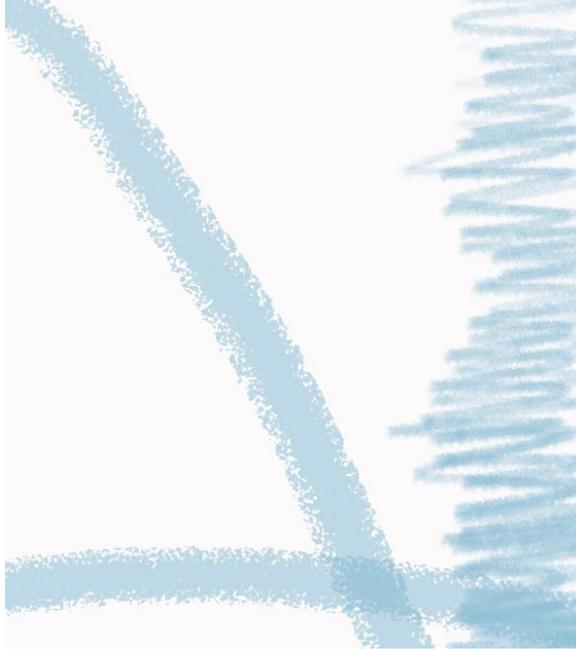
Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 26 - Layouts produzidos para inserir no InDesign CC



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 27 - Página com a proposta de rabiscos



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 28 - Página com a proposta de rasgo



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

Porém, as formas das folhas rasgadas foram transformadas em objeto inteligente - independente das cores utilizadas -, pois foi a maneira encontrada para que não perdesse a qualidade, já que a folha foi feita no próprio Photoshop CC e como foi salva em uma cor mais escura, foi utilizado da sobreposição de cores em cima do objeto, sendo que essa sobreposição

de cores está com a opacidade em 96% e efeito de divisão. Com isso, foi possível definir como ficariam posicionadas as histórias e as ilustrações, sendo as ilustrações nas partes em branco da página (padronizadas) e as histórias escritas nas demais cores selecionadas, como na imagem abaixo:

FIGURA 29 - Posição da história em cima da cor rosa e da ilustração no espaço branco

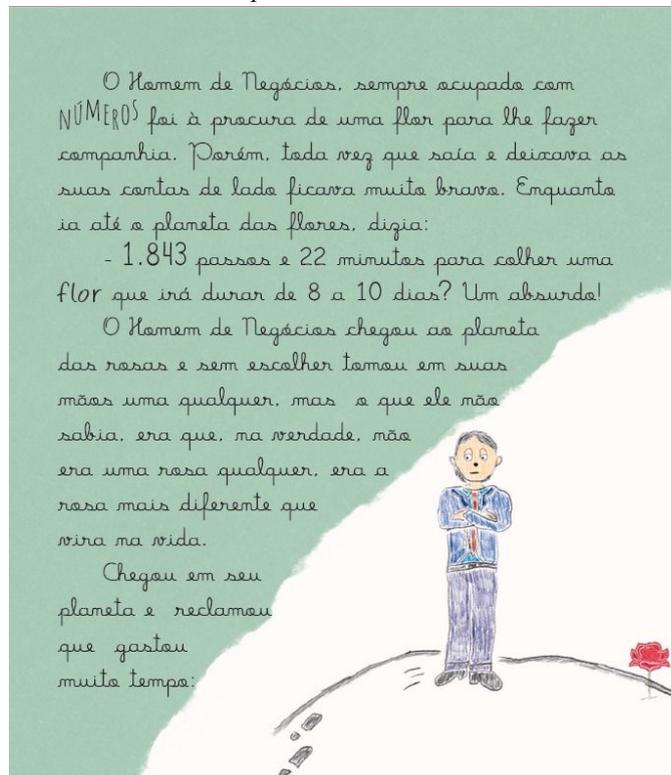


Fonte: Eduarda Reolon de Matos

Também foram escolhidas fontes que remetesse ao universo infantil e delicado, mas para isso precisei procurar por fontes nesse aspecto, pois encontrei poucas opções dentro do *software* que estava sendo utilizado. Foi pensado também em uma fonte legível e leve para a narrativa não tornar-se cansativa. A fonte utilizada foi MamaeQueNosFaz no tamanho 17 pt e espaçamento entre linhas 22, sendo entre letras 20, para melhor compreensão, pois a fonte é manuscrita. Porém, nos títulos de cada história utilizei outra fonte, que remete à obra **O Pequeno Príncipe**, como uma referência opcional e particular. Além dessas escolhas, tomei a iniciativa de incluir uma estética diferente nas letras, *all-type*<sup>33</sup>, pois quando se está sendo narrado (leitura oral) o leitor pode acrescentar na própria narrativa formas de impacto ao interpretar e mudanças de voz conforme a frase ou palavra. Como exemplificado na imagem abaixo:

<sup>33</sup> Tradução: todos os tipos e todas as formas. A terminologia significa ou remete à qualquer tipo de material impresso apenas com frases escritas, sem ilustrações.

FIGURA 30 - Diferentes tipos de fontes utilizadas dentro das narrativas



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

A diagramação das histórias foram feitas conforme ia introduzindo o *layout* de cada página no InDesign, pois assim eu tinha maior liberdade para selecionar o tamanho da caixa de texto e da quantidade de texto que seria inserido. Com isso, diagramei de forma dinâmica e atrativa, para que a página não ficasse cansativa, pensando na proposta literária infantil, diferente do padrão no qual estava acostumada a diagramar. Os textos são dispostos entre um *layout* e outro, optando sempre pelo conforto do que está escrito na história, consequentemente, deixei de lado o alinhamento do parágrafo justificado e optei por utilizar o alinhamento recuado à esquerda, pois o texto deixa de ser duro e passa a ser mais leve, assim, também foram utilizados métodos que brincassem com a própria disposição de cada *layout*, como mais acima ou abaixo, para a esquerda ou direita da página, pois além de brincar com o quesito infantil procurando referências em livros infantis, também brinquei com uma forma que instigue a criança a passar para a próxima página e não abandone o livro, utilizando de espaços de respiro maiores e jogando os textos por entre as ilustrações/rabiscos, assim como utilizei a ferramenta de contorno do texto para o *layout* que estava inserido, como o exemplo na figura abaixo:

FIGURA 31 - Texto em contorno dentro dos *layouts* que possuem rasgos ou ilustrações

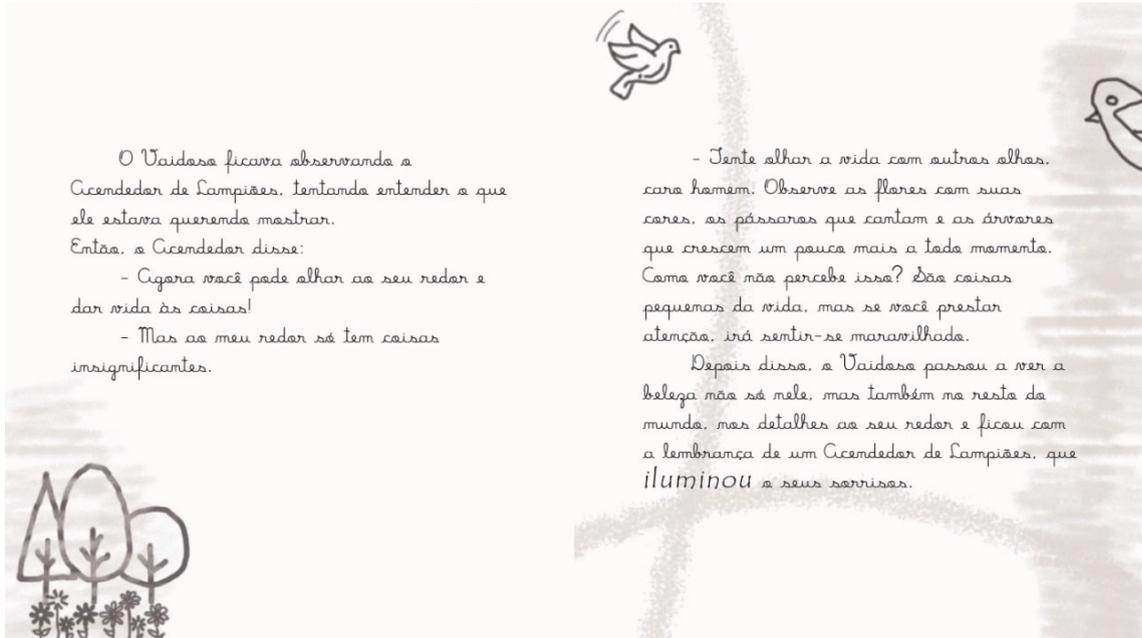
Fonte: Eduarda Reolon de Matos

Em relação às ilustrações que não são dos personagens e foram utilizadas no *layout*, são retiradas do [flaticon.com](https://www.flaticon.com)<sup>34</sup>, mesmo que eu tenha adaptado e refeito algumas delas com o auxílio de uma mesa digitalizadora, para criar uma estética visual mais atrativa, pelo fato de estar no gênero literário infantil, sendo os desenhos o que chama a atenção deste público, além de ter que me adaptar à confeccionar todas as ilustrações em cima do que havia encontrado como referência, pois não havia feito isso antes, tendo enfrentado um grande desafio como iniciante com a ajuda da colega Luana Kasper - que cursa Publicidade e Propaganda. Ela também auxiliou nas ilustrações dos personagens conforme o seu modelo tátil, pois ela domina a ferramenta e o desenho, sendo que eu não tenho domínio nesta área, mas estive disposta para aprender, o que facilitou no desenvolvimento, pois realizamos um trabalho em conjunto e acabei aprendendo desde ilustrar até compreender esse universo de desenhos infantis. Porém, para realizar todo esse processo, comecei a fazer os desenhos dos personagens no papel, com referências de poses encontradas na internet, depois digitalizei e passei para o Photoshop CC, que me auxiliou a contornar cada detalhe da ilustração para que eu pudesse pintar. Após ter contornado, comecei a pintar de maneira com que remetesse ao infantil, pois utilizei apenas de rabiscos como crianças costumam pintar quando estão

<sup>34</sup> Site de ícones: <https://www.flaticon.com/br>.

aprendendo, usando de traços leves e finos, sempre buscando a aproximação da criança que vai ler e do personagem/objeto tátil que será tocado. Segue o exemplo nas imagens abaixo:

FIGURA 32 - Ilustrações que foram baseadas em referências da internet



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

FIGURA 33 - Ilustração baseada nos personagens táteis



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

Por fim, ao finalizar a experiência jornalística de produção editorial literária infantil, posso destacar as dificuldades encontradas para sair da zona de conforto e pôr em prática um novo movimento dentro do meu campo jornalístico com a produção que visa atingir o público infantil de forma descontraída e atrativa. Porém, a construção satisfatória de cada passo dado mesmo sabendo boa parte do processo que percorri e tendo dificuldades com alguns que ainda não havia dado anteriormente, obtive uma experiência como papel de jornalista dentro da editoração de forma que alcançasse o público denominado dentro de todo o projeto aqui apresentado.

O próximo tópico que será abordado, trata-se do relato descritivo do campo empírico, ou seja, irei analisar com descrição o campo prático da minha pesquisa e demonstrar todos os movimentos de forma detalhada através de uma análise da trajetória que foi exposta até aqui. Diante disso tudo, irei realizar a análise desde os encontros que realizei dentro do campo prático até os procedimentos que precisei utilizar para melhor alcance dos objetivos propostos.

## 8 RELATO DESCRITIVO DO CAMPO EMPÍRICO

Nesta etapa do trabalho, será realizada a descrição do campo empírico através da análise do que ocorreu quando foram colocados em prática todos os movimentos já mencionados até aqui. Serão descritos os processos de construção dentro do campo empírico pelos quais passei e identifiquei durante os encontros que foram realizados na sala de aula da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus, como forma descritiva a sala de aula do 9º ano B fica no segundo andar com cores vivas e verdes, inúmeras classes e cadeiras, uma louça à frente disto tudo e uma classe com cadeira para o professor, além de cartazes e folhas espalhadas pelas paredes demonstrando trabalhos realizados dentro das disciplinas da turma. A partir do que aconteceu dentro desse ambiente, irei analisar as reações e as dificuldades que obtive com a realização das atividades, como poderia ter sido e como foram as reações com o que teve resultado satisfatório.

Partirei da análise do primeiro movimento dado, que foi possível observar que a recusa na participação das crianças com deficiência visual por parte dos responsáveis, trata-se de um problema de ordem social e não diretamente dos responsáveis, pois está vinculado aos fatores sociais já impostos dentro da sociedade em que vivem, mesmo que alguns não tenham se atido à isso, outros, infelizmente, ainda estão presos nessas questões, porém, dei continuidade na atividade, mesmo que com um número reduzido de crianças com deficiência visual.

No primeiro encontro realizado com os estudantes foi possível analisar o quão assustados ficaram ao estarem diante de mim, sendo uma pessoa totalmente desconhecida, ou seja, o afastamento deles com pessoas praticamente no mesmo nível de faixa etária os assusta na mesma medida em que sentem-se intimidados. Com isso, é clara a preocupação que deixei transparecer em como encaminhar a dinâmica de apresentações e explicações, pois a dificuldade de comunicação com eles deu-se através da falta de contato que tínhamos uns com os outros, sendo este um dos processos que foi realizado com os estudantes, ao levar em consideração o conceito de educomunicação como um alicerce no desenvolvimento de relações comunicativas dentro do ambiente escolar, partindo do educador e de quem está aprendendo. Sendo assim, é pertinente a análise que se faz referência a falta da aproximação dos alunos com as demais dimensões da sociedade em que vivem, inclusive com relação ao ambiente acadêmico do município de São Borja, que para eles é totalmente distante da

realidade de convívio social em que estão inseridos, o que deixa de lado a ação comunicação mais a educação, dentro e fora do ambiente escolar. Enquanto eu discorria sobre a minha pesquisa, analisei que pouco entendiam do que eu estava falando e como estava utilizando das palavras, já no momento que decidi ser mais próxima ao utilizar de métodos informais, percebi maior aproximação e contatos visuais mais receptivos. Desta forma, a maneira com que ia direcionando as palavras e as expressões, eles iam percebendo que eu também estava ali para aprender com eles e adentrar em seu universo de ensino, assim como eles estavam de forma recíproca para o que eu tinha para oferecer.

A partir disso, iniciei a atividade que ajudaria eles a entender melhor do que eu estava tratando durante a nossa conversa, que utilizei de vendas como citado no relato de experiência do campo empírico. Os estudantes estavam dispostos, pois observei certa euforia para ver quem iria participar e pude analisar essa atitude eufórica pelo fato de serem coisas que não acontecem sempre com eles, então resultou em um procedimento curioso ao ponto de muitos se disponibilizarem como voluntários, assim consegui analisar a disposição deles em aprender e compreender o método que eu estava utilizando para auxiliar no processo de aprendizado de temáticas nunca trabalhadas dentro do ambiente escolar. Diante desse momento, eles entenderam a proposta e ao identificar a atenção totalmente voltada para a atividade, pude adentrar em uma dinâmica de suposições, que ao analisar as suposições, percebi a vontade deles em compreender como seria possível ler um livro sendo uma criança com deficiência visual. Dentro das suposições estavam propostas como a aparição de ilustrações em relevo, o que, ao analisar a resposta, conclui-se que já haviam tido algum contato com o tema, mas não sentiam-se seguros de expor, talvez por medo de dizer algo que não estivesse correto, então ao instigá-los, consegui obter outras respostas e eles desenvolveram uma certa confiança no meu papel como educadora dentro da sala de aula, sendo também uma aluna como eles, mesmo que em nível diferente.

O encontro seguinte já iniciou de modo que me fizesse entender que realmente as práticas inclusivas precisam rever os seus movimentos, pois ao receber os convidados com as crianças com deficiência visual dentro do ambiente escolar, necessitei incluir novas cadeiras na sala de aula, junto aos estudantes, porém ao entrarem, as mães responsáveis pelas crianças com deficiência perguntaram se deveriam sentar no fundo da sala, ou seja, de forma sutil, mas evidente de que estavam ali e fariam parte, mesmo que tivessem que sentir-se excluídas do ambiente, pois não estavam no seu convívio social tradicional/normal, então posso analisar

isso como um reflexo da precariedade da condição de cidadania e da falta de inclusão das crianças em momentos como esse, o que deixou de transparecer no instante em que ressaltai para sentarem-se nos lugares que estivessem confortáveis. Com isso, é determinante compreender a forma com que estão inseridas nas práticas sociais diárias, além do convívio em diversos ambientes, trata-se da precária cidadania nítida nesse acontecimento citado acima. Além disso, uma das responsáveis, dias antes, questionou se seria somente a filha dela com deficiência visual que estaria presente na atividade, pois a dificuldade em incluir-la em um ambiente onde todos os estudantes enxergam, seria de extremo incômodo para ela ou para a filha, o que pode-se compreender também como reflexo de uma sociedade que não cultiva o convívio social com o outro e desfaz a possibilidade dessa convivência como fator fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Ao iniciar a atividade com a apresentação e explicação do que iria acontecer naquele momento, foi possível perceber a curiosidade tanto das crianças com deficiência visual quanto dos estudantes, pois todos estavam atentos às minhas falas, inclusive no momento em que citei que de dentro da caixa levada sairiam personagens conforme a leitura do livro **O Pequeno Príncipe**, o que deixou todos ansiosos para tocar e ver. Também percebi a atenção voltada para os sons que estavam saindo da caixa de som para a sonorização, além da minha voz ao ler. Todos ficavam atentos quando estava sendo reproduzido algum som diferente do que estão acostumados a ouvir, assim como é possível analisar o quanto cada reação, olhar e movimento de cada um foi muito particular, sendo este momento o que foi deixado de lado serem todos desconhecidos uns para os outros e exporem suas expressões diante do que estava acontecendo.

As crianças com deficiência visual deixaram claras as suas curiosidades em tocar os detalhes de cada objeto de forma leve, sensível, delicada e minuciosamente, no tempo de cada um, assim como a vontade de entender os detalhes conforme o que estava sendo lido e reproduzido pela sonorização. As expressões estavam voltadas para a satisfação, a novidade e a compreensão através de uma forma diferente de ouvir uma história que nunca haviam ouvido antes, então transparecem cada expressão conforme cada movimento dado durante a leitura, sem guardar para si ou sentirem-se intimidados, como se o momento estivesse sendo importante e diferente do que estão acostumados a vivenciar. Desta forma, os estudantes também agiram de maneira curiosa, observaram com cuidado e de modo simples, sem desviar os olhos das crianças com deficiência visual e de como elas estavam se apropriando da história que estava sendo contada, sem que desse a entender que estivessem tratando como se

fosse algo diferente, mas sim como uma forma de eles transmitirem isso para outras pessoas depois daquele contato que tiveram, já que, segundo eles, não haviam tido essa oportunidade ainda, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Cada um teve um comportamento e uma reação diferente, muito particular, naquele instante, sendo que as crianças com deficiência visual demonstraram maneiras diversas de compreender a história e se ater ao que estava acontecendo, pois cada um possui a sua particularidade e o seu modo de compreensão. Ao analisar o Pedro Miguel - 3 anos e PcDV - pude compreender que tornou-se cansativo todo o processo de leitura e aquisição do que eu estava narrando, pois ele é muito pequeno e demorava para assimilar a complexidade da obra lida, além de ser uma criança hiperativa, que o processo de ficar atento à narrativa o deixava incomodado, porém a vontade de tocar nos objetos/personagens e de ouvir os sons, era de extrema satisfação, pois ele ficava eufórico e fazia inúmeras perguntas para a sua mãe, que o auxiliava para que ele repetisse tudo que ela falava, assim ele sentia-se mais próximo da história, além do entusiasmo e da curiosidade por sons, que foi possível perceber a sensibilidade para identificar o som enquanto eu narrava determinado movimento da obra, ou seja, a forma com que o Pedro Miguel se apropria da leitura é através de sons e de objetos que remetam a história, sendo esse um aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança com deficiência visual durante a sua prática de ensino na educação básica, pois auxilia na aprendizagem e no desenvolvimento educacional como criança em formação. A Maria Luiza - 11 anos e PcDV - desde que teve contato comigo permaneceu muito quieta e sem muitas expressões, o que continuou durante o encontro, pois ela permanecia atenta, apenas ouvindo e tocando nos objetos. Estas reações dela podem ser compreendidas como um método de sentir-se dentro da história e ao tocar com sensibilidade nos personagens, como ela fazia, pode-se entender o cuidado que ela estava tendo em se ater a cada detalhe do objeto e com seriedade estar prestando a atenção em tudo à sua volta, pois trata-se de um aspecto também encontrado (muito semelhante) no João Carlos - 22 anos e PcDV -, que também permaneceu com as mesmas características da Maria Luiza, sendo os dois de idades distantes, mas de uma atenção e sensibilidade intensa. O João Carlos conhece cores e formas (como citado no tópico do relato de experiência), então para ele se ater aos detalhes dos sons e do modo com que estava sendo narrada a história, fez toda a diferença, pois foi nítida a percepção de entendimento enquanto tocava nos personagens e expressava estar compreendendo cada linha do que estava sendo lido, sendo este um método que demonstra a importância do toque para

compreendimento do que se está sendo escutado, assim como a atenção que foi possível observar através de sua expressão tranquila e atenta. Já a Ana Paula - 13 anos e PcDV -, não se ateve tanto ao toque nos personagens, pois ela possui baixa visão, mas ao utilizar seus óculos consegue enxergar mesmo que pouco. É possível analisar a importância dos sons para ela, como se a diferença em ouvir aquela história, estivesse nos sons que eram reproduzidos, desde o som da raposa, até o som de um vento no deserto, para ela se tornava atrativo e auxiliava no entendimento da história. Contudo, ao analisar cada reação e perceber a importância daquele momento para eles, é nítida a forma descontraída com que eles ouviram atentamente e estavam presentes naquele momento, cada um com a sua particularidade como já havia citado, o que faz toda a diferença para o entendimento particular da narrativa, porém, pode-se perceber o quanto aquilo era novo para eles, ou seja, não estão acostumados a vivenciar momentos como esse no decorrer dos seus dias, o que deveria fazer parte do cotidiano educacional da criança, tratando-se de leitura e de educação.

Com isso, os estudantes também permaneceram atentos ao que estava acontecendo, os olhares se detinham à todos os movimentos que eram dados durante o encontro e foi perceptível a vontade deles de tocar nos personagens, podendo sanar as suas dúvidas e curiosidades, pois ficavam fascinados observando a forma com que as crianças com deficiência visual tocavam, como sentiam cada textura e como compreendiam o formato do que estava em mãos. Durante esses procedimentos, nos deparamos com um momento onde o João Carlos explicava para o Pedro Miguel como era um dos personagens que ele estava segurando, pois o Pedro Miguel é uma criança muito curiosa e questiona diversas coisas a todo instante, mas neste episódio, a sensibilidade utilizada por uma pessoa com deficiência visual ao explicar um determinado personagem para uma criança com deficiência visual ficou marcada como um processo de extrema importância para que os estudantes compreendessem a dimensão do que eles como pessoas que enxergam fariam para que futuramente pudesse ser o Pedro Miguel no lugar do João Carlos também explicando para outra criança, a partir do aprendizado que ele teve através da explicação do João Carlos naquele instante.

A sensibilidade ao tocarem em cada objeto/personagem se tornou algo nítido durante a atividade, pois o toque sensível de cada criança demonstrou a delicadeza da compreensão que estavam tendo através das mãos, então quando foi passado pelos estudantes, eles também utilizaram de movimentos delicados, suaves e leves, como uma forma de proximidade às crianças com deficiência visual, assim como um momento de tentar compreender de maneira

mais próxima como elas conseguem transmitir o que estão sentindo através do toque para o seu imaginário, o que mantinha o aproveitamento particular de cada um dentro da atividade e construía a proposta como ela estava sendo passada.

Após a atividade, obtive uma reação satisfatória e de enorme valor nas palavras do professor Marcelo Dorneles Corrêa, que ressaltou a relevância de projetos como esse dentro do ambiente escolar, pois além de aproximar os alunos com dimensões diversas, ajuda no desenvolvimento de educadores para práticas acessíveis para todos, como uma mudança no aspecto tradicional que até então está concretizado. Além disso, a forma com que ele expôs as palavras pode-se perceber a importância de se mostrar/realizar novas formas de praticar a cidadania dentro das escolas, pois, muitas vezes, a rotina escolar não é vista como necessário e deixa a desejar em diversos fatores, inclusive no que diz respeito à uma escola cidadã e a convivência social. Para além disso, ao finalizar o encontro, é possível analisar a maneira com que as mães das crianças com deficiência visual vieram até mim e se apropriaram da atividade ao ressaltar que práticas que incluem os seus filhos precisam ser colocadas também como oportunidades de encorajá-las a incentivar o convívio do ambiente escolar, à que eles façam parte de uma escola regular de ensino sem que elas sintam receios disso.

No próximo encontro, observei a reação agradável diante dos estudantes, pois eles colocaram em pauta a necessidade de colocarem em prática atitudes de inclusão dentro do ambiente escolar, o que acrescentou ainda mais no quanto eles foram receptivos desde o primeiro momento com a proposta das atividades. Os estudantes destacaram que daquele momento em diante se puseram a questionar uma das perguntas que eu havia feito no nosso primeiro encontro, sobre eles não possuírem nenhum colega com deficiência visual dentro da sala de aula e disseram que isso reflete muito nas práticas precárias de educação cidadã. Desta forma, percebi que o entendimento da proposta do projeto estava mais do que fazendo efeito, mas também dando retorno através dos estudantes pararem para pensar e refletir sobre o que havíamos realizado por práticas pedagógicas educacionais acessíveis. Além disso, ficou evidente a compreensão da proposta através das reflexões e observações que fizeram, ainda ressaltando que tocaram e tentaram entender como isso poderia fazer diferença para as crianças com deficiência visual, sendo este, um aspecto muito relevante para entendermos o que citei logo acima, ao descrever a sensibilidade que os estudantes também tiveram ao tocar nos objetos/personagens, assim como as crianças com deficiência visual.

Já no quarto dia ocorreu o movimento de desistência da maioria dos estudantes, o que

não era esperado, pois todos reagiram de maneira satisfatória durante as atividades já realizadas. No entanto, ao questioná-los, não obtive respostas específicas, a maioria sequer pronunciou-se, mas de certa forma, ainda assim, pode-se identificar que mesmo que tenha chamado a atenção deles, não despertou tamanho interesse e não fez com que continuassem, até mesmo pelo fato de que não quiseram se comprometer com a atividade. Porém, seis dos 23 alunos, foram despertados pela sensibilidade e imaginação, o que me fez tomar a iniciativa de uma segunda alternativa, que proporcionasse a eles mais do que eles haviam feito de forma dobrada, isso resultou em um posicionamento positivo partido deles, o que considerei como comprometimento e interesse deles perante o que estavam realizando, além dos olhos brilhando ao perceberem que haviam sido reconhecidos mais de uma vez.

Ao retornar no quinto encontro para recolher o material, só obtive retorno positivo e extremamente satisfatório dos seis estudantes, pois me receberam com olhares satisfeitos e expressões felizes pelo que haviam produzido, além de falarem que a participação foi de imenso orgulho de si mesmos, disseram que não sabiam que seriam capazes de tamanha produção, isso tudo se reflete no compromisso que mantiveram com o que estavam fazendo desde o começo, assim como na maneira com que absorveram a proposta do projeto, pois as relações e vínculos estabelecidos durante a realização das atividades, pode ser um dos fatores determinantes para que cada um optasse por dar continuidade e produzir as histórias, sendo este o empenho deles e a dedicação ao compreenderem o que é fazer parte de uma escola que forma cidadãos comprometidos com o outro. Por fim, mesmo que alguns ainda tivessem dúvidas e agissem de forma insegura, por conta das dificuldades encontradas durante a escrita, percebi enorme aprendizado diante dos agradecimentos e observações feitas por eles, pois destacaram que acharam difícil escrever de forma descritiva, mas disseram ter aprendido a trabalhar com texturas, cores e formas, através do reflexo do dia em que estiveram presentes no encontro com as crianças com deficiência visual, o que facilitou com que o entendimento deles fosse aperfeiçoado para que pudessem pôr em prática e entender a importância do que estavam fazendo por uma escola cidadã.

Com base na análise feita acima, irei adentrar nas considerações gerais do presente trabalho, para que possamos considerar tudo o que foi colocado até aqui e entender de que forma isso pode auxiliar nos processos pedagógicos dentro do ambiente escolar e como todas as temáticas expostas no projeto são consideradas como relevantes para o âmbito social na

qual estão inseridas, além de resgatar cada passo dado durante o trabalho para a importância da problematização destacada durante a trajetória percorrida.

## 9 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao longo deste trabalho passei a demonstrar os principais conhecimentos adquiridos com relação à todas as etapas realizadas durante a execução do projeto. Desde o começo determinei os traços que seriam seguidos e fiz o possível para segui-los de maneira que não saísse nada inesperado, mesmo que tenha precisado de segundos planos. Acredito ter conseguido realizar os objetivos propostos e compreender a dimensão do que estava sendo realizado. Desenvolvi as estratégias de educomunicação associadas à produção acessível para construir o projeto e dediquei tempo à cada detalhe deste trabalho com base em aproximações feitas desde o objeto, os contextos, os referenciais, até os relatos do campo empírico.

A partir do momento em que descrevi os movimentos realizados, pude compreender a imensidão de todos os conceitos trazidos durante os capítulos. Por exemplo, as relações construídas com o campo empírico e as práticas que foram executadas, facilitaram no entendimento da importância da relação comunicacional dentro do ambiente escolar, como uma forma de a comunidade escolar, compreender demais assuntos que nem sempre são abordados dentro das dinâmicas escolares. Mesmo que tenha enfrentado dificuldades, é satisfatório poder destacar a compreensão de mundo que obtive perante resgates históricos da literatura infantil, formação da criança, convívio social, primeiras escolas infantis tanto de ensino regular quanto de educação especial, assim como do entendimento de conceitos valorosos para aplicação em sociedade, ao levar em consideração a precariedade da educação entrelaçada à comunicação como forma de desenvolvimento cidadão. Para além disso, posso apontar com enorme satisfação o papel de extrema relevância de autores essenciais dentro das temáticas abordadas no presente trabalho, pois, desde Kaplún, Vygotsky, Freire, Lajolo, Zilberman, Bonito, até muitos citados durante a pesquisa, percebi que seriam o norte para que eu conseguisse me aproximar e ter maior desempenho dentro do campo empírico, além de compreender melhor autores que passei boa parte da graduação sem ao menos parar para identificar a importância dentro de práticas como esta.

O resgate proposto durante o trabalho relacionado à educomunicação está ligado à fatores essenciais dentro de ações educacionais como alicerce do ambiente escolar em que os alunos passam diariamente, deixando de lado as práticas tradicionais de relações e desenvolvendo-se perante processos educacionais e comunicacionais aliados na construção saudável de relações com o outro em todos os âmbitos sociais. Isso tudo compreende-se

através da ampliação das condições humanas desde a infância, pois a prática ampliada e desenvolvida de construções eficazes tanto no que diz respeito à educação quanto à comunicação atinge de forma satisfatória o crescimento com base em formação cidadã, sendo estes, aspectos de extrema relevância para a pesquisa e que foram percorridos de forma que encaminhasse o projeto apresentado. Em vista dos resgates realizados, é possível compreender que práticas diversificadas como a relatada e executada no projeto proposto, pode ser um dos caminhos para avanços e melhorias no desempenho da recepção do ensino dos estudantes de forma igualitária para todos.

Como prática experimental aprendi o que me compete como jornalista, pois somos ensinados a adaptar-se ao tradicional e correr riscos tem muito do profissional que você quer tornar-se depois de formado, sendo este, um dos aspectos que está refletido em tudo que aprendi com este trabalho. Descobrir maneiras não tão padronizadas para prosseguir na profissão de forma com que o gosto por ela permaneça intacto, é difícil, mas não impossível, pois utilizar da editoração literária foi um desafio para mim como futura jornalista, mesmo que tenha sido de tamanho aprendizado e conhecimento dobrado sobre fatores jamais vistos/realizados por mim, como uma forma de estar preparada para encarar desafios dentro e fora do ambiente acadêmico, sendo um fator que precisa ser revisto por jornalistas que caíram na rotina jornalística e esqueceram-se das vastas possibilidades de construção jornalística. Contudo, se eu já tivesse feito isso antes teria sido mais fácil planejar e pôr em prática desde o início, desta forma, ressalto a relevância de mais alunos serem encorajados a sair da caixa e trabalhar com coisas que nem sempre estão ao alcance, mas instigam, desenvolvem valores e conhecimentos.

Como futura jornalista entendo que comunicação é muito mais que informar, mas também está associada há outras dimensões que devem ser exploradas, reconhecidas, identificadas e adentradas, como o entendimento trazido por Kaplún (1999) durante a narrativa, que trata-se também de um componente pedagógico. Com isso, a comunicação está inter-relacionada com campos ainda há serem explorados por nós estudantes e pesquisadores, assim como traz Soares (2011) ao que se refere a relação de multidisciplinaridade, ou seja, fator bastante forte que pode atingir o ensino para todos de maneira igualitária no mesmo ambiente de ensino. Por esse motivo, trago a pergunta problema norteadora desta pesquisa para problematizar o que precisa ser reconsiderado em relação aos conceitos que estão voltados aos processos educativos dentro das salas de aulas de ensino regular, como trabalhar

formas que contemple todos e transforme o ambiente através de ações educomunicativas como a iniciativa do campo empírico aqui relatada.

Ao compreender isso, destaco a Acessibilidade Comunicativa como uma enorme aliada à ser exercida se considerar uma comunicação sem barreiras e de direito humano, pois as pessoas com deficiência visual necessitam de acesso ao ensino como todos, o que favorece o seu desenvolvimento educacional e social. Diante disso, trazer a prática cidadã reflete-se na igualdade de valores e deixa nítido o papel fundamental dela dentro dos convívios sociais, como por exemplo, dentro do ambiente escolhido para a execução do projeto que aqui diz respeito. Foram utilizados métodos que contemplassem à todos e que visassem atingir o desempenho perante cidadania e práticas pedagógicas acessíveis, como o acesso à leitura dentro do ambiente escolar. Além disso, posteriormente, isso deverá refletir no desempenho e na cidadania que devem ser impostos/cobrados pelas pessoas, para que tenhamos possibilidades de inclusão com frequência e não que isso se torne cada vez mais inacessível, pois desde a leitura que auxilia na formação de leitores futuros, até o convívio social que fomenta as relações, favorecem o desenvolvimento da criança.

Trazer a Acessibilidade Comunicativa e a Educomunicação é o mesmo que despertar um compilado de práticas cidadãs desenvolvidas para contemplar as maneiras de educar, ensinar, relacionar e construir crítica de mundo, desta forma, adentrando em uma escola cidadã que oferece a oportunidade de formação do ser humano como cidadão empático, sendo este, um processo de construção do ser humano, pois a inexistência nesses âmbitos mencionados até aqui reforça a exclusão e torna precária a cidadania. Vejo e resalto sempre que questões de pouca importância estão espalhadas sob os olhares de muitas pessoas de forma corriqueira, mas é essencial que sejam vistas, notadas e reconhecidas por quem acredita em mudanças no âmbito social, cultural e político. Ao mesmo tempo que evoluímos perante muitos acontecimentos, deixamos de lado aspectos como esses. Levar em consideração a oportunidade de trabalhar com autores e práticas de campo empírico como essas, me deram suporte e fez enorme diferença dentro do trabalho, pois, assim, entendi e usufrui de maneiras diferentes para melhores movimentos dentro das propostas determinadas para o desenvolvimento desse emaranhado de produção que necessita de maior visibilidade, sendo que, felizmente, esse suporte me auxiliou em processos que não seria capaz de obter resultado se não bem estudado e compreendido.

Durante cada página escrita aqui, cada prática sendo realizada, pude refletir sobre os aspectos que devem ser vistos e que precisei para compreender a estrutura da minha problemática norteadora, pois o acúmulo de conhecimento adquirido com base em tudo que foi citado, relatado e exposto por meio desse trabalho, esclareceu fatores essenciais para entender a relevância da leitura acessível para crianças com deficiência visual, práticas pedagógicas educacionais e desenvolvimento cidadão dentro do ambiente escolar como forma de desencadeamento de um problema de ordem social sendo arrastado ao longo dos anos.

Além disso tudo, também considero pertinente a forma com que o campo empírico ensinou-me a compreender os fatores que precisam ser revistos dentro do ambiente escolhido, assim como dos resultados que obtive após a realização, pois é possível ainda ressaltar a precariedade de entendimento por parte da maioria das pessoas sobre o que está sendo trazido neste projeto, inclusive no quesito das possibilidades de incluir acessibilidade nos procedimentos realizados dentro de sala de aula. Desta mesma forma, é de extrema importância levantar o ponto de que as dificuldades encontradas dentro do campo, referem-se ao compilado de inexistência de aproximação de muitos participantes perante o que se está sendo tratado, ou seja, pode ser identificado como um reflexo da má comunicação atrelado à escassez de relações sob diferentes problemáticas. Ao analisar os movimentos durante a análise descritiva, pude estabelecer diferentes percepções quanto aos comportamentos, as reações e o retorno vindo de quem esteve comigo nessa construção, sendo este, um motivo para que colocamo-nos à pensar e repensar o que foi executado durante o projeto, o que poderia ter sido diferente e o que resultou de condição satisfatória para surgirem mais processos assim, de modo que coloque a sociedade a repensar nesta mesma linha de concepção. Talvez se houvesse mais experiências como à que tive, os métodos de ensino estariam qualificados em níveis de acessibilidade com maior desempenho dentro das salas de aulas, partindo tanto dos educadores quanto do setor pedagógico do ambiente. Porém, a visibilidade necessária à um dos métodos colocados em prática, pode ter auxiliado para que sejam revistos os movimentos que já estão inseridos dentro do ambiente escolar à anos, mas que não contemplam todas as crianças que precisam de educação e convívio para formarem-se cidadãos de caráter construtivo.

A construção do problema dentro da pesquisa feita até aqui, deve ser considerada em relação aos ambientes escolares que não contemplam alunos com deficiência visual,

resultando na ausência de alunos que convivam com colegas com deficiência visual e, conseqüentemente, as crianças crescem achando que não existe a necessidade de se preocupar com outras realidades, em específico essa, mas trazer a educomunicação como forma de relações e construções, pode desenvolver a empatia pela causa. Desta mesma maneira, poderá auxiliar no progresso da criança com deficiência visual ao conviver com outras crianças e ter acesso à leitura, como relevância cultural. Já que a questão problema para ser respondida é a seguinte: Como a Educomunicação pode contribuir com o processo pedagógico para a inclusão de crianças com deficiência visual? A proposta estabelecida dentro do trabalho ao visar o incentivo de crianças a escreverem para crianças com deficiência visual, compreende-se como pertinente no aspecto acessibilidade dentro do âmbito comunicacional e no desenvolvimento de questões de cidadania.

Desconstruir a ordem social estabelecida desde o princípio pode ser uma alternativa de começo, ao usar da Acessibilidade Comunicativa como uma melhoria na produção de conhecimento, que amplia os sentidos e torna acessíveis métodos de ensino que podem ser inseridos dentro do setor pedagógico das escolas. Após estabelecer um método encontrado dentro da literatura infantil, vê-se a possibilidade de pensar em diversas outras formas de construção de seres humanos que optem pelo alicerce da cidadania como oportunidade de conviver e compreender as causas que necessitam de visibilidade desde a infância.

O campo da comunicação na qual está inserida a proposta necessita de avanços no âmbito de Acessibilidade Comunicativa e fomentar a possibilidade de tornar visíveis questões sociais, pois pode ser contribuído como projeto para instigar outros movimentos como esse. Desencadear uma educomunicação para todos os estudantes e adequar as práticas de aprendizado nas escolas, parte de uma necessidade de perceber a ausência de crianças com deficiência dentro do ambiente escolar. Além disso, o contato direto dos estudantes com diferentes realidades tende a auxiliar na maneira com que compreendem e veem o mundo em que vivem, ao considerarmos as condições de escola cidadã que não é colocada em prática diariamente. Assim, posso identificar durante um dos trechos da obra literária **O Pequeno Príncipe**, apresentada no decorrer destas páginas que:

Há milhões e milhões de anos que as flores produzem espinhos. Há milhões e milhões de anos que, apesar disso, os carneiros as comem. E não será importante procurar saber por que elas perdem tanto tempo produzindo espinhos inúteis? Não terá importância a guerra dos carneiros e das flores? Não será mais importante que as contas do tal sujeito? E se eu, por minha vez, conheço uma flor única no mundo,

que só existe no meu planeta, e que um belo dia um carneirinho pode destruir num só golpe, sem saber o que faz, isso não tem importância? (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.27)

Desta maneira, pode-se identificar a empatia através de cada linha citada acima, pois deve-se pôr em prática as diversas possibilidades de se compreender as importâncias de questões sociais que são invisíveis ao nosso redor. Para isso, o autor desenha uma flocina para o carneiro, o que protegeria a flor do Pequeno Príncipe, assim, destaco a relevância de olhar para o lado e dar a visibilidade necessária que, cuidadosamente, será refletida na fomentação de uma educação igualitária, o que favorece à todos e desenvolve o entendimento de que é preciso conviver com o outro. Além disso, para finalizar, trago a mesma concepção de finalização dentro da obra de Antoine Saint-Exupéry, que esqueceu-se de juntar a correia do couro, ou seja, não haverá como prender o carneiro, o que também é um reflexo de muitas pessoas, pois esquecem-se das diversas maneiras possíveis de tornar a educação acessível para todas as crianças. Mas, a dúvida que fica no final da história é se o carneiro comeu ou não a flor, porém, para comer, o Pequeno Príncipe, não teria dedicado o seu tempo à cuidá-la. Isso tudo, pode ser refletido durante essa pesquisa, pois tudo fica diferente se for visto com olhos cidadãos, que desencadeiam uma série de processos que podem ser inseridos como práticas educacionais dentro dos ambientes escolares, pois as pessoas grandes precisam entender que isso também possui importância.

## 10 POSFÁCIO: PROPOSIÇÕES FUTURAS

Este capítulo serve para trazer as proposições futuras referentes ao trabalho e a continuidade dele, que podem ser traçados caminhos a serem percorridos a partir de agora para melhor entendimento do que já está sendo tratado ou até mesmo para continuar pondo em prática, caso refira-se ao projeto experimental. No caso deste trabalho, num primeiro momento penso em dar continuidade seguindo a mesma linha e concretizando mais projetos como esse, assim como ampliando as dimensões de visões referentes à tudo que foi feito até aqui. Além disso, pretende-se utilizar o projeto como forma de avançar em questões de cidadania dentro de escolas e ambientes que possibilitem a oportunidade da apresentação do mesmo. Com isso, é possível destacar que as oportunidades que surgirem para que ele seja mostrado e que a proposta ganhe visibilidade, será realizada, dentro e fora do ambiente escolar, com o propósito de mostrar que pode ser executado e pode aflorar práticas educacionais através do entendimento dos educadores.

Para além disso, o projeto possui planos futuros no seu âmbito prático, pois pensa-se na possibilidade de executá-lo em ambientes infantis para que atinja os públicos e fortaleça o desenvolvimento de práticas como essa que ainda não foram aplicadas. Com isso, trarei para o projeto uma inovação no sentido de contar histórias, utilizando da sonorização e interpretação, dentro de festas infantis ou qualquer outro ambiente que seja convidada, pois trata-se de uma forma de empreender, mas de maneira com que ele não perca a sua essência e seu objetivo mencionado tantas vezes aqui.

Em relação às propostas que pretendo seguir, que visa o ambiente acadêmico, está o Mestrado em Literatura, Mestrado em Educação e Mestrado em Letras, todos ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ainda assim, trago o Programa de Mestrado e Pós-Graduação em Letras: estudos literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o Programa de Mestrado Profissional em Letras, também da UFMG, além disso, a UFMG, possui um Grupo de Pesquisa em Comunicação, Acessibilidade e Vulnerabilidades, chamado Afetos, que também visa as práticas de acessibilidade para pessoas com deficiência, sendo este, um dos fatores que me levam a optar por estudar lá. Mesmo que concorridos, penso na possibilidade de tentar, ao levar em consideração as temáticas trazidas e o vínculo que possuem com os meus gostos particulares.

Por fim, pretendo executar algumas dessas proposições por ter criado afinidade e gosto por todas as temáticas mencionadas no presente trabalho, desta forma, optei por buscar opções que não fugissem dessa proposta e me motivam a continuar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BARBOSA, L. **Depoimento concedido através de uma entrevista por e-mail**. 2019.

BRUNO, M. M. G; MOTA, M. G. B. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual**. Vol. 1, fascículos I – II – III. Instituto Benjamin Constant: Rio de Janeiro. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Brasília/2001. (Série Atualidades Pedagógicas; 6).

BONIN, J. **Revisitando os bastidores da pesquisa: práticas metodológicas na construção de um projeto de investigação**. 2012.

BONITO, M. **Jornalismo digital deficiente e inconvergente**. 2012.

\_\_\_\_\_ **A problematização da acessibilidade comunicativa como característica conceitual do jornalismo digital**. Âncora: Paraíba. v. 3, n.1, 2016.

\_\_\_\_\_ **Processos na Comunicação Digital Deficiente e Invisível: Mediações, usos e apropriações dos conteúdos digitais pelas Pessoas com deficiência visual no Brasil**. São Leopoldo: 2015.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem: Educação Inclusiva**. Editora Mediação, 6ª Edição. Porto Alegre: 2007.

CITELLI, A. **Comunicação, mídia e consumo**. Vol.7, n.19, p.67-85. São Paulo: 2010.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.

DUARTE, J. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO ODORINA. **Site Institucional.** Disponível em: <<https://www.fundacaodorina.org.br/>>. Acesso em: 24 de setembro de 2019.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, M. **Educação Inclusiva: O que o professor tem a ver com isso?** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Ashoka Brasil, 2005.

KAPLÚN, M. **Processos educativos e canais de comunicação.** Comunicação & Educação. n.14, p. 68-75, jan./abr. São Paulo: 1999.

KIRCHOF, E. R. BONIN, I. T. **Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica contemporânea.** Pro-Posições, v.27, n.2, 21-46: maio/ago. 2016.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

MALDONADO, E. **Metodologias de pesquisa em comunicação: olhares, trilhas e processos.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

MATA, C. **Comunicación y Ciudadanía: Problemas teóricos-políticos de su articulación.** Revista Fronteiras. ano VIII: 5-15, jan/abr. 2006.

MEC; SEB; DICEI. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: 2013.

MEC; SEED. **Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância.** Brasília: 1999.

MEC; SEF. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: 1998.

MOTTA, L.; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição transformando imagens em palavras.** São Paulo, 2010.

MULLER, C. LIMA, I. **Antoine de Saint Exupery: uma análise das escolhas simbólicas na obra o pequeno príncipe**. Pato Branco, 2017.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe: com aquarelas do autor**; tradução de Dom Marcos Barbosa. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SCHARF, R. F. **A Escola e a Leitura: Prática Pedagógica da Leitura e Produção Textual**. Tubarão: 2000.

SDH; SNPDPD. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. 4. ed., rev. e atual. Brasília: 2012.

SERRA, E. D. **30 Anos de Literatura para Crianças e Jovens**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, I. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. **O. Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: Contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

VYGOTSKY. L. S. **Obras escogidas V, fundamentos de defectologia**. Editorial Pedagógica, Moscú: 1983.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6. ed. São Paulo: Global, 1987.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Menu dos personagens produzidos

#### **MENU DE PERSONAGENS**



Acendedor de  
Lampiões



Astrônomo  
Turco



Bêbado



Geógrafo



Homem de  
Negócios



Rei



Vaidoso



Pequeno  
Príncipe

Fonte: Eduarda Reolon de Matos

### APÊNDICE B – Menu dos personagens produzidos

#### **MENU DE PERSONAGENS**



B-612



Cobra



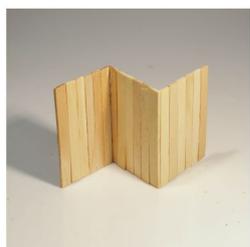
Lampião



Terra



Raposa



Para-vento

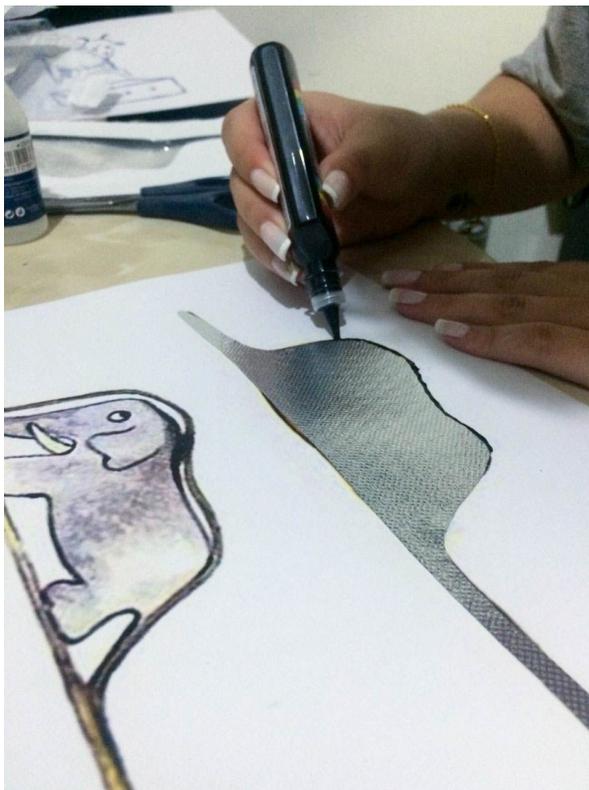


Redoma +  
Rosa



Poço

Fonte: Eduarda Reolon de Matos

**ANEXOS****ANEXO A – Produção dos personagens em forma de desenhos, jiboia e elefante**

Fonte: Luana Kasper

**ANEXO B – Produção do planeta B-612 com os baobás**

Fonte: Luana Kasper

## ANEXO C – Produção das bases dos baobás



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

## ANEXO D – Produção da cerca do planeta B-612



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

ANEXO E – Produção do vulcão que é protegido pela cerca



Fonte: Eduarda Reolon de Matos

ANEXO F – Produção do elefante engolido pela jiboia, pintura da base do corpo



Fonte: Luana Kasper