

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência - PROMESTRE

Luciana Chaves de Aguiar Pacheco

**A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de
Belo Horizonte**

Belo Horizonte

2023

Luciana Chaves de Aguiar Pacheco

**A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de
Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação e Docência. Linha – Infâncias e Educação Infantil.

Orientadora: Professora Doutora Mônica Correia Baptista

Belo Horizonte

2023

P116l Pacheco, Luciana Chaves de Aguiar, 1975-
T A literatura infantil e as crianças com deficiência visual na educação infantil [manuscrito] / Luciana Chaves de Aguiar Pacheco. -- Belo Horizonte, 2023.
176 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Mônica Correia Baptista.
Bibliografia: f. 152-161.
Anexos: f. 164-176.
Apêndices: f. 162-163.

1. Educação -- Teses. 2. Educação infantil -- Teses. 3. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino -- Teses. 4. Leitores -- Formação -- Teses. 5. Livros e leitura para crianças -- Avaliação -- Teses. 6. Crianças deficientes -- Educação -- Teses. 7. Deficientes visuais -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Baptista, Mônica Correia, 1962-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.911

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

FOLHA DE APROVAÇÃO

A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

LUCIANA CHAVES DE AGUIAR PACHECO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada, em 30 de novembro de 2023, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Jáima Pinheiro de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Mônica Maria Farid Rahme
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Correia Baptista, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2023, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2801990** e o código CRC **E1AD3FC1**.

Referência: Processo nº 23072.269496/2023-91

SEI nº 2801990

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me acompanha e fortalece minha fé todos os dias.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que mais uma vez me acolheu desde a minha primeira especialização pela FaE em 2014 e mais uma vez me oportunizou este crescimento.

À minha Profa. Mônica Correia Baptista - Orientadora (UFMG), que assumiu a orientação desta pesquisa, com competência e dedicação. Gratidão! Devo a esta pessoa, todo o meu respeito e consideração por ter sido compreensiva nas horas difíceis e ter ampliado meu conhecimento nas orientações. Seu olhar inclusivo trouxe minha pesquisa até aqui e nunca será um ponto final, sempre haverá algo mais a se pesquisar no que se refere a literatura e a criança com deficiência visual.

Agradeço à Profa. Ivana Oliveira pelo incentivo e auxílio em meus estudos. Ela foi um porto seguro em toda minha trajetória e caminhada ajudando nas leituras e na apreciação crítica na concretização deste trabalho.

Agradeço à Profa. Hilda Aparecida Linhares da Silva (UFJF) que muito me emocionou na banca de qualificação com suas palavras e em suas aulas me fez crescer.

À Profa. Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG) que proporcionou um vasto caminho de aprendizagem nas considerações e orientações.

Agradeço à Profa. Libéria Neves que, sem dúvida, foi imprescindível na conquista deste sonho.

Agradeço a minha família pela força, confiança e paciência. Aos meus filhos Henrique e Daniel, ao meu marido Rodrigo Pacheco que muito me apoiou e a minha querida mãe Isaura Chaves, minha grande inspiração. Sem ela eu não estaria hoje onde cheguei.

Agradeço a minha amiga Cecília Alvim, ao Matheus e a Clarinha que foram importantes nos momentos de insegurança e nos momentos difíceis acreditando em meu êxito.

Agradeço às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela colaboração com a pesquisa porque tornaram este estudo possível e deram contribuições valiosas sobre o tema. Agradeço a querida escritora Elizete Lisboa que foi responsável por me fazer refletir em muitos pontos da pesquisa nascendo assim uma fraterna amizade. Agradeço a Áudio descritora Cleide Fernandes pela parceria e

contribuição nos diálogos sobre a audiodescrição.

À Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID) da SMED de BH, pela atenção dispensada.

Agradeço à Profa. Mônica Maria Farid Rahme pelo parecer e pelas contribuições que nortearam a pesquisa e por todos os professores das disciplinas do Promestre que, apresentadas ao curso, proporcionaram apesar dos desafios, conhecimento e aprendizado.

Esta pesquisa nasceu de uma grande vontade em querer contribuir e dar voz, para que muitos pudessem perceber o potencial da literatura como recurso de acessibilidade para as crianças com deficiência visual para além dos livros sensoriais. Ainda há muito que se pesquisar e refletir, mas deixo um caminho para que a discussão não se esgote nesta pesquisa.

“Assumir a literatura como direito humano é também assumir o papel importante que as instituições educativas devem ter no processo de imersão das crianças na cultura” (MICARELLO; BAPTISTA, 2018).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo, investigar como ocorrem as orientações das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para mediar a literatura, bem como analisar as mediações de leitura literária desenvolvidas por essas professoras junto às crianças de quatro a seis anos de idade com deficiência visual matriculadas na Educação Infantil da RME-BH. Para alcançá-lo, realizamos os seguintes procedimentos: (a) identificamos as professoras do AEE que atendiam crianças de quatro a seis anos de idade com deficiência visual na RME-BH; (b) buscamos conhecer e analisar as concepções dessas professoras sobre literatura infantil, educação e inclusão; (c) buscamos ainda conhecer e avaliar a qualidade e a adequação dos livros de literatura infantil e dos outros materiais didáticos utilizados pelas professoras do AEE no trabalho realizado com crianças com deficiência visual na faixa etária escolhida; e (d) analisamos as práticas pedagógicas relacionadas à formação das crianças com deficiência visual como leitoras de literatura. Realizou-se uma pesquisa de campo, de cunho qualitativa e estudo de caso, com visitas às salas de Atendimento Educacional Especializado e a participação de nove professoras do AEE. A análise das entrevistas aponta estratégias mediadas pelas professoras do AEE assim como desafios a serem superados para que a literatura seja ofertada como mais um potente recurso de acessibilidade para o atendimento bem como na sala comum de Educação Infantil. A pesquisa tem como principal referência a perspectiva histórico cultural, sobretudo com as produções e pesquisas de Vigotski escritas entre 1924 e 1931 que culminou com um recurso educativo em formato de *ebook* com sugestões para incentivar o trabalho com a literatura e a leitura literária com as crianças videntes e com deficiência visual propondo assim reflexões sobre a importância deste instrumento desde a infância como recurso acessível nas salas de Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: mediação; literatura; acessibilidade; educação infantil; deficiência visual.

ABSTRACT

This research aimed to investigate how Specialized Educational Assistance (SEA) teachers provide guidance in mediating literature and to analyze the literary reading mediations developed by these teachers with visually impaired children aged four to six enrolled in Early Childhood Education at RME-BH. To achieve this, the following procedures were conducted: (a) identification of SEA teachers catering to visually impaired children aged four to six in RME-BH; (b) exploration and analysis of these teachers' conceptions of children's literature, education, and inclusion; (c) assessment of the quality and suitability of children's literature books and other teaching materials used by SEA teachers in their work with visually impaired children in the chosen age group; and (d) analysis of pedagogical practices related to the development of visually impaired children as readers of literature. A qualitative field research and case study were conducted, involving visits to Specialized Educational Assistance classrooms and the participation of nine SEA teachers. The analysis of interviews reveals strategies mediated by SEA teachers and challenges to be overcome to offer literature as a potent accessibility resource in both specialized and regular Early Childhood Education classrooms. The research is primarily grounded in the historical-cultural perspective, especially considering Vygotsky's productions and research written between 1924 and 1931. Given the specificities of visually impaired children served by SEA regarding the importance of literature for the development of higher psychological functions and language development from childhood, the research culminated in an informative ebook with suggestions to encourage working with literature and literary reading with both sighted and visually impaired children. This proposal encourages reflections on the importance of this tool from early childhood as an accessible resource in Specialized Educational Assistance classrooms.

Keywords: mediation; literature; accessibility; early childhood education; visual impairment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Escolas de Educação Infantil em que trabalhavam as professoras de AEE que atendiam crianças com deficiência visual – Belo Horizonte, 2022	69
Quadro 2 - Compilado das questões do roteiro inicial	73
Figura 1 - Sala do AEE em escola da Regional Leste	80
Figura 2 - Sala do AEE em escola da Regional Oeste	80
Figura 3 - Sala de Recursos do AEE da Regional Barreiro	80
Figura 4 - Sala do AEE da Regional Venda Nova	81
Figura 5 - Sala de AEE da Regional Nordeste	81
Figura 6 - Sala de AEE da Regional Pampulha	81
Figura 7 - Sala de AEE da Regional Norte	82
Figura 8 - Sala de AEE da Regional Centro-Sul	82
Figura 9 - Livro <i>O balde das chupetas</i>	105
Figura 10 - <i>As Panquecas de Mama Panya</i>	107
Figura 11 - Livros <i>pop-up</i> para crianças	112
Figura 12 - Livro <i>O dia a dia de Dadá</i>	114
Figura 13 - Livros em braile disponíveis na sala de recurso da Regional Barreiro	114
Figura 14 - Livros com textura em braile existentes na sala da Regional Barreiro	116
Figura 15 - Livro <i>Tem de tudo nesta rua</i>	118
Figura 16 - Capa do livro <i>Até as princesas soltam pum</i>	132
Figura 17 - Capa do livro <i>Tudo bem ser diferente</i>	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos oferecidos pela Rede Municipal de Belo Horizonte

95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEID	Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
DV	Deficiência Visual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
RME-BH	Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SGE	Sistema de Gestão de Matrículas da RME-BH
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A literatura infantil e a criança com deficiência visual na Rede Municipal de Belo Horizonte: o que dizem as pesquisas	19
2 PERCURSO METODOLÓGICO	25
2.1 Escolha do método para investigação	25
2.2 Instrumentos para a coleta de dados da pesquisa	26
2.3 Recurso educativo	28
3 TRAJETÓRIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM BELO HORIZONTE E DO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL	30
4 A INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
4.1 O direito à infância e o respeito ao tempo da criança	49
5 O PAPEL DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	52
5.1 A literatura infantil como fonte de experiência estética	56
5.2 A criança com deficiência visual e seu direito à literatura infantil	61
5.3 Processos de mediação literária junto às crianças com deficiência visual	64
6 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DA PESQUISA	68
6.1 Categoria de análise das respostas das entrevistadas	74
6.1.1 Conhecimento do espaço	75
6.1.2 Conhecimento das professoras	85
6.1.3 Categoria de análise	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICES	166
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

Revisitando às lembranças, olho para o passado, pela janela do tempo, e vejo uma menina que, aos dez anos de idade, já desejava ser professora. Aos quinze anos, minha primeira experiência de trabalho foi, em sala de aula, como auxiliar de classe em uma escola de Educação Infantil. Mas foi aos dezoito anos que me formei no Curso de Magistério e assumi o meu primeiro cargo como professora regente. Em uma segunda escola, também de Educação Infantil, atuei por dez anos com crianças de três a seis anos de idade. Em 2004, passei no concurso para a Educação Infantil da rede Municipal de Belo Horizonte.

Na mesma época, no ano 2005 que, como bolsista, tive a oportunidade de concluir o curso superior, com muita luta e perseverança devido às adversidades da vida. Filha de pais que não puderam concluir os estudos, fui a primeira de quatro irmãos a me formar na Licenciatura em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atuando na Educação Infantil, desde 2004, assumi, também, em 2010, o cargo de Professora Municipal do Ensino Fundamental, em uma escola localizada na Vila CEMIG, no Barreiro, em Belo Horizonte. Nesse espaço, fui professora atuando com Literatura no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, por três anos, e pude retomar uma paixão: os livros literários.

Desde o início da carreira docente, tornei-me colecionadora de livros infantis. Sempre encantada pelas imagens, percebendo sentimentos, afetos, a passagem do tempo, a poesia e tudo o mais que eles pudessem transmitir. Vários desses livros fizeram parte do meu trabalho com às crianças na escola. Com uma das turmas de alunos de sete anos de idade em que trabalhei, chegamos, às crianças e eu, a produzir um livro de poesia artesanal. A sala de aula, para mim, sempre foi uma escolha e o trabalho com os livros literários também.

Em 2007, concluí a minha primeira Pós-Graduação, na Fundação Helena Antipoff junto com a Universidade Estadual de MG na temática da Educação Inclusiva. Em 2014, através da Formação de Educadores para Educação Básica - LASEB, ofertado pela Faculdade de Educação em parceria com a PBH, na área de concentração “Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero”, pude conhecer mais sobre o sistema de cotas e sobre as questões raciais que permeiam o Brasil. Nesse curso, fiz a minha primeira pesquisa de cunho qualitativo, tendo como sujeitos, seis professoras da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino de Belo

Horizonte (RME-BH), que trabalhavam na mesma escola em que eu lecionava. Nessa pesquisa, convidei às seis professoras do turno da manhã para desenvolverem um trabalho com os livros do Kit de Literatura Étnico-Racial¹. Tais livros foram entregues às bibliotecas das escolas da RME-BH com o intuito de estimular o conhecimento da cultura étnico-racial por meio da literatura infantil. Os livros, muitos deles premiados, foram escolhidos para compor o Kit literário com histórias que abordavam temáticas sobre os países da África e de habitantes que vieram para nosso país, a cultura que se estabeleceu no Brasil por meio da cultura africana. Os costumes, a dança, os meios de viver das famílias e das crianças africanas, assim como contos e histórias ancestrais.

Os livros que compunham os kits eram armazenados em uma caixa que passava em cada sala de aula, oportunidade na qual às crianças de minha turma convidavam seus colegas de outras turmas para que, junto com suas professoras, pudessem explorar os livros e escolher dois para ler e apresentar na Feira Cultural, que havia na escola no segundo semestre. Ao fim da pesquisa, das seis professoras que convidamos, somente duas exploraram a caixa e escolheram outros títulos que não os clássicos “A Bonequinha Preta”² e “O cabelo de Lelê”³. Ao explorar a caixa com seus alunos, elas perceberam que nela havia livros muito diversos, inclusive livros de imagens, que poderiam ser apresentados e lidos com as crianças. As demais professoras não souberam descrever os livros que havia na caixa, além dos dois mencionados, e alegaram que o tempo teria sido pequeno para explorá-la como gostariam. Diante disso, percebi a dificuldade das professoras e o silenciamento velado ao escolher outras histórias que não fossem as que elas conhecessem sobre a temática étnico-racial. Essa, então, foi a minha primeira experiência com pesquisa sobre a literatura na Educação Infantil.

A partir da criação das salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

¹ Segundo o portal da PBH, “Os ‘Kits de Literatura Afro-brasileira, Indígena e Africana’ são uma política instituída, em 2004, pela Secretaria Municipal de Educação a qual consiste na compra e distribuição de livros (literários, informativos ou especializados e obras de referência), CDs e DVDs para escolas municipais e creches parceiras. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 10 set. 2023.

² O livro “A Bonequinha Preta”, de autoria de Alaíde Lisboa de Oliveira, foi publicado pela primeira vez em 1939. Em uma linguagem simples e repleta de diminutivos, narra a aventura de Bonequinha Preta que, tendo ficado em casa sozinha, desobedece à menina Mariazinha, ao tentar alcançar o parapeito da janela para ver o gatinho que miava na rua (OLIVEIRA, 2004).

³ O livro “O cabelo de Lelê”, de autoria de Valeria Belém, aborda o preconceito racial através dos problemas de Le lê, uma garotinha muito simpática, mas que não está satisfeita com seus cabelos crespos e enrolados (BELÉM, 2007).

nas escolas municipais de Belo Horizonte, em 2013, passei a me dedicar mais diretamente as crianças com deficiência atuando como professora do AEE na RME-BH. Foi, assim que, em 2016, acompanhei, pela primeira vez, casos de cegueira congênita na Educação Infantil. Nessa ocasião, eu já havia concluído outra Pós-Graduação na Fundação Helena Antipoff, em parceria com a Fundação Anísio Teixeira, na temática da Educação Especial por sentir um desejo de me aproximar dessa área de atuação.

Atendendo nas salas do AEE, nessa época, pude perceber como duas crianças com Deficiência Visual (DV), de três e seis anos, diagnosticadas com cegueira congênita, se animavam quando lhes eram apresentados os livros de literatura infantil. Ao ler as histórias para elas, percebia a atenção e a curiosidade que manifestavam, em especial à criança de seis anos que fazia muitas perguntas sobre as narrativas.

Diante de outras experiências no âmbito educacional, ao longo desses anos, foi na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva que meus olhos brilharam mais estando convencida da importância de levar à literatura para a sala de atendimento e, a partir dela, apresentar o universo da leitura e da escrita para as crianças que eu atendia. Preocupava-me muito as questões que permeavam e ainda permeiam a literatura dentro da escola, geralmente apresentada de maneira rígida e muito engessada ao currículo. A literatura apresentada como leitura literária, para fruição imaginativa e conhecimento de mundo, muitas vezes é vista em segundo plano nas escolas. Nesse contexto, o AEE, como um atendimento que se diferencia da sala de aula comum, ainda que, em constante diálogo com ela, passou a ser para mim, uma porta aberta para ampliar, estimular e apresentar o universo literário para às crianças atendidas, bem como de interação com as professoras regentes.

Com um público pequeno, em maior parte, decidi, então, afinar o olhar e buscar, na Educação Infantil, subsídios para iniciar o diálogo. Muitas perguntas se colocavam para mim: Como as professoras do AEE concebem o trabalho com literatura junto a essas crianças? Que atividades e situações de aprendizagem desenvolvem para propiciar experiências às crianças com DV na Educação Infantil e aproximá-las da literatura, tanto nas salas de atendimento quanto na escola? Como às histórias e os livros infantis poderiam ser apresentados para crianças com DV de maneira a lhes assegurar o acesso ao universo literário destinado às infâncias? Foi assim, a partir das questões fomentadas pela prática, que surgiu a necessidade de voltar à vida acadêmica para aprofundar conhecimentos teóricos na área literária e investigar sua

especificidade em relação aos estudantes com DV.

A partir desses questionamentos e reflexões, identifiquei, no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, uma oportunidade de investigar as mediações docentes realizadas, nas salas de AEE, no trabalho com a literatura infantil junto a crianças com DV matriculadas na Educação Infantil na RME-BH. Tendo ingressado nesse Mestrado, iniciei a pesquisa em 2021 com o seguinte objetivo:

Investigar como ocorrem as orientações das professoras do AEE, para mediar a literatura, bem como analisar as mediações de leitura literária desenvolvidas por essas professoras junto às crianças de quatro a seis anos de idade com DV matriculadas na Educação Infantil da RME-BH.

Para alcançá-lo, realizamos os seguintes procedimentos: (a) identificamos as professoras do AEE que atendiam crianças de quatro a seis anos de idade com DV na RME-BH; (b) buscamos conhecer e analisar as concepções dessas professoras sobre literatura infantil, educação e inclusão; (c) buscamos ainda conhecer e avaliar a qualidade e a adequação dos livros de literatura infantil e dos outros materiais didáticos utilizados pelas professoras do AEE no trabalho realizado com crianças com DV na faixa etária escolhida; e (d) analisamos as práticas pedagógicas relacionadas à formação das crianças com DV como leitoras de literatura.

A pesquisa abordou a importância da mediação na promoção da acessibilidade à literatura para crianças com DV. A literatura desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, independentemente das suas capacidades sensoriais. No entanto, às crianças com DV frequentemente enfrentam desafios no acesso a materiais literários. Através da mediação, educadores, pais e profissionais podem desempenhar um papel fundamental na facilitação do acesso aos livros literários e no enriquecimento da experiência de leitura dessas crianças. Este estudo por sua vez, explora estratégias de mediação das professoras do AEE que visam tornar a literatura mais acessível e envolvente para crianças com DV. Investigamos a importância da narrativa e da escuta das histórias infantis assim como a descrição das imagens das mesmas, e também a necessidade de promover a sensibilização sobre a inclusão literária. Além disso, discutimos a mediação como uma ferramenta para estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura, imaginação e empatia em crianças com DV. Este trabalho contribui e consiste em abordar a discussão sobre uma compreensão da interseção entre mediação, literatura,

acessibilidade e DV, destacando a importância de criar um ambiente literário inclusivo que permita que todas as crianças explorem o mundo da leitura e da imaginação.

A dissertação está organizada em seis capítulos, além desta introdução que expõe o contexto e o propósito da pesquisa. No capítulo um, apresentamos um breve levantamento bibliográfico, que ajuda a situar a pesquisa em relação a outras investigações cujas as temáticas dialogam com nosso objeto de pesquisa. No capítulo dois, são descritas as opções metodológicas que conduziram o estudo; no capítulo três, apresentam-se o histórico e a trajetória do AEE, sobretudo na RME-BH; no capítulo quatro, dedicado ao referencial teórico, expõem-se as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski para a compreensão do desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da fantasia, bem como discorre-se sobre a importância da literatura para a formação das subjetividades infantis e de sua especificidade em relação à criança com DV, para quem as mediações adequadas tornam-se essenciais; no capítulo cinco, os dados coletados junto a professoras que atuam nas salas de AEE são apresentados e analisados; e, por fim, no capítulo seis, são apresentadas algumas considerações acerca do percurso, das análises realizadas e da necessidade da continuidade de estudos sobre a temática.

Uma das culminâncias da pesquisa, além deste texto dissertativo, foi o recurso educativo, cuja função foi a de sugerir estratégias para o trabalho com a literatura com a criança com DV. Esse recurso foi pensado e desenvolvido para contribuir com a formação e o conhecimento das professoras para o trabalho com o objeto livro, junto as crianças com DV, na sala de AEE e no contexto escolar. Não pretendemos propor algo inovador e definitivo, mas sim enfatizar a importância das mediações adequadas no trabalho com a literatura infantil para assegurar às crianças com DV o seu direito à imaginação, à criação e à fantasia, apoiadas na arte literária e como forma de entrada nas culturas do escrito.

O referencial teórico abará estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, por meio da perspectiva histórico-cultural dos estudos de Vigotski. Especificamente em relação ao desenvolvimento de crianças com DV. Estudos realizados por Vigotski, ocorridos entre os anos de 1924 e 1931, são referência para pesquisa e foram reunidos a partir de um trabalho de organização de seus escritos, já depois de sua morte, em publicação denominada Fundamentos de Defectologia (2022). Os processos de desenvolvimento da linguagem estarão embasados, também, na obra de Bakhtin (1988), com inserção das contribuições reflexivas de

Jobim e Souza (1994) que discute as dimensões ideológica e dialógica da linguagem na perspectiva desse autor.

Para a abordagem sobre a literatura no universo infantil e sua importância para a construção das subjetividades, serão aproveitadas as relevantes contribuições de Colomer (2017), Candido (2011), Cademartori (2010), assim como as contribuições e pesquisas de Baptista (2010).

Os textos legislativos, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também serão referenciais para contextualizar a história da Educação Inclusiva e o direito da criança com deficiência. O direito à Educação Infantil, assim como o direito a um currículo inclusivo e à educação de qualidade serão abordados segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), incluindo também as reflexões de Kuhlmann JR. (2000).

Já autores como Cosson (2014), Grijó e Paulino (2006), Campos (2016), Almeida (2014) e Reily (2004) embasarão a pesquisa para a compreensão acerca do letramento literário em geral e de suas especificidades com relação às crianças com DV. A pesquisa foi realizada à análise do levantamento bibliográfico – à leitura dos títulos dos trabalhos e em seguida a seleção daqueles considerados mais pertinentes. Foi feita a leitura dos resumos daqueles identificados e a leitura do trabalho integral quando considerado que era bastante significativo para o trabalho.

1.1 A literatura infantil e a criança com deficiência visual na Rede Municipal de Belo Horizonte: o que dizem as pesquisas

Com o intuito de realizar um levantamento das pesquisas que se aproximaram da temática e compor o corpo teórico da investigação, foi realizada uma triagem para identificar os estudos publicados no período de 2008 a 2022. Tal recorte temporal se deu em decorrência da mudança da política e da concepção de Educação Especial que passou a ser reconhecida como uma Educação de Direitos, uma Educação para “Todos”, no contexto da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b). As buscas foram feitas no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos Anais

do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE). As palavras-chave empregadas na busca foram: Educação Infantil e cegueira, Educação Infantil e Deficiência Visual, Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado; Cegueira e literatura infantil, Deficiência Visual e literatura infantil e, por último, Atendimento Educacional Especializado e literatura infantil. O resultado das buscas surpreendeu pela quantidade inexpressiva de publicações que abordavam a questão da literatura infantil e o trabalho pedagógico desenvolvido junto às crianças com DV na faixa etária de, quatro a seis anos, da Educação Infantil junto ao AEE. Diante da escassez de trabalhos, descreveremos, a seguir, aqueles que tiveram maior relação com nossa temática de estudo. Foram feitas as leituras dos resumos dos trabalhos publicados. Àqueles que se aproximaram do tema de pesquisa foi feita a leitura integral para compreender os objetivos das autoras e dos autores e, também, porque foram significativos para o trabalho. O artigo de Menezes e Alves (2021), intitulado “Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal da Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil” a partir de uma perspectiva histórico-cultural, teve como objetivo apresentar a audiodescrição⁴ na Educação Infantil utilizando, como metodologia, o levantamento bibliográfico sobre políticas públicas inclusivas que dialogam com o Desenho Universal da Aprendizagem. Foi uma importante leitura por abordar a temática da audiodescrição. Nessa mesma perspectiva em contribuir com a pesquisa a leitura do artigo de Rocha e Lourenço (2017) intitulado “A inclusão na educação infantil: o estudo de caso de uma criança com deficiência visual” teve como objetivo analisar a participação de uma criança com DV na Educação Infantil. As autoras adotaram, como metodologia, a pesquisa qualitativa e o estudo de caso. A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, elaborada por Vigotski, constituiu à base para a discussão e os resultados revelaram à importância das contribuições da mediação nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo para a criança, foco do estudo. Da mesma maneira que o trabalho anterior, esse artigo não tratou da questão da literatura infantil, mas foram importantes suas contribuições no que se refere a Educação Inclusiva.

Com a dissertação intitulada “(Re)conhecer-se: um percurso pelas experiências da trajetória de vida e nela a formação profissional do professor que exerce a sua

⁴ A Audiodescrição é um recurso que permite descrever imagens por meio de palavras de maneira detalhada, mas sucinta, evidenciando seus detalhes para quem não enxerga (MOTTA, 2016, p. 02).

docência junto a alunos com deficiência visual”, Limeira (2009) buscou indagar as professoras que trabalham junto a crianças com DV sobre as experiências de vida que construíram em sua formação profissional. Para isso, adotou a metodologia de observação participante com aplicação de entrevista semiestruturada. O resultado da pesquisa revelou que ser professora constitui um processo de vida plena que envolve emoções e sentimentos, bem como implica ressignificar às práticas docentes de modo a romper com velhos paradigmas. Nesse sentido, a autora concluiu que a história de vida influencia às concepções sobre a docência e às práticas de cada professora.

O estudo desenvolvido por Costa, Abreu e Silva (2021), intitulado “Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural” discutiu como crianças com DV desenvolvem atividades criadoras pela imaginação. Partindo do pressuposto de que essas crianças apresentam particularidades no modo de percepção e produção de imagens e configuram formas alternativas de organização da atividade criadora, às autoras realizaram um levantamento bibliográfico sobre a produção científica de matriz histórico-cultural envolvendo essas temáticas disponibilizadas entre os anos de 2007-2017. A pesquisa constatou que, os estudos sobre a DV são escassos, mas têm avançado quando se trata da abordagem das brincadeiras e da interação por meio de objetos. Tal resultado confirma, mais uma vez, a necessidade de tratar da literatura infantil com esse público.

Os trabalhos a seguir foram os que mais se aproximaram do tema da nossa investigação, como a pesquisa de Oliveira, Silva e Costa (2016). Ainda que não abordasse especificamente à Educação Infantil, foi um dos que mais se aproximou da temática que nós propomos pesquisar. As autoras discorreram, na pesquisa “Literatura e educação especial”, sobre o uso de narrativas orais no letramento literário de crianças com cegueira na faixa etária de três a cinco anos. O objetivo do estudo foi analisar a produção referente à DV na área da educação formal e não-formal, a partir de artigos científicos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Para isso, foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica. Como resultado, as autoras concluíram que se faz necessário promover reflexões acerca das atividades com o texto literário, de qualquer gênero, no contexto escolar, para que à criança com DV não fique excluída. Quanto a isso, afirmaram que o grande desafio para às professoras é o de envolver as crianças nas atividades para que possam participar ativamente das aulas, promovendo, assim, a inclusão no espaço escolar.

Também o trabalho de Nuernberg (2010) mostrou-se próximo aos nossos

interesses de investigação. Neste trabalho, discutiu-se a construção de ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis com vistas a melhorar a qualidade de materiais usados na Educação especial. Em seu artigo, “Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual”, a pesquisa analisou a construção de imagens táteis em livros infantis para promover a acessibilidade dessas crianças. Na conclusão do estudo, advertiu que os recursos focados no uso do tato, embora relevantes, são insuficientes para romper as barreiras que obstaculizam à plena acessibilidade pela criança com DV: “Mais eficaz seria [...] incorporar aos recursos fundamentados apenas no tato, formas de mediação simbólica, tomando a linguagem como via de elaboração daquilo que a ausência da visão torna inacessível diretamente (NUERNBERG, 2010, p. 139).

A dissertação de mestrado de Almeida (2014), intitulada “A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual”, discutiu a relevância da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e imaginativo da criança com DV. O estudo foi elaborado na perspectiva construtivista de Piaget, tendo como sujeitos crianças com deficiência ou baixa acuidade visual com idades entre seis e oito anos, recorrendo ao método de estudo de caso. Sua pesquisa, defendida em 2011 e publicada como livro em 2014, concluiu que “[...] uma criança passando pela vivência e convívio do texto literário terá mais oportunidades de desenvolver a sua imaginação e absorver os elementos construtores do texto em prosa, como também, o texto poético” (ALMEIDA, 2014, p. 170).

Por sua vez, Oliveira (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada “Ouvir, tocar, brincar e aprender: histórias acessíveis para crianças com deficiência visual”, discorreu sobre a inclusão de crianças com DV na Educação Infantil, abordando dois projetos pedagógicos denominados *Contação de Histórias para Crianças com Deficiência Visual* e *Sou Letrando em Braille*, ambos desenvolvidos na instituição Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com DV. Uma das etapas dos projetos consistia em conversas informais com os professores sobre como planejar a contação de histórias para toda a turma utilizando recursos acessíveis, principalmente o Braille, o que permite esclarecer suas dúvidas e partilhar experiências.

Ainda na plataforma BDTD, outras publicações encontradas foram a de trabalhos que enfatizaram a literatura através das percepções sensoriais em histórias de livros adaptados e produzidos para esse fim. Entre os trabalhos encontrados,

destaca-se o de Silva (2018) que abordou a alfabetização e o letramento de crianças cegas, em um contexto cultural vidente, buscando compreender os significados construídos sobre os eventos e práticas de letramento vivenciados por duas crianças com cegueira congênita. A pesquisa contou com a participação dos familiares, das professoras da classe comum e das professoras do AEE. Também a pesquisa de Jesus (2015) discutiu a perspectiva do AEE, realizado fora do espaço escolar, enfocando à criança com cegueira na Educação Infantil e a sua interação no contexto escolar e com a família. Esse trabalho teve como objetivo investigar a construção da identidade e da autonomia da criança cega, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

A pesquisa de Mussolino e Fonseca (2016), “Cegueira congênita: Possibilidades do prazer de ler. Intervenções do AEE”, também se aproxima de nossos interesses de pesquisa. O estudo relata a experiência de uma criança cega, de oito anos, do 2º ano do Ensino Fundamental, com atividades de mediação de leitura desenvolvidas pelo AEE no município de Pinhais/PR. Apesar de as autoras não abordarem a temática no contexto da Educação Infantil, o trabalho tem relevância para esta pesquisa por lidar com uma prática de leitura mediada, o que constitui uma estratégia para o acesso as crianças com DV à literatura infantil. Importante ainda ressaltar que esse estudo tem o enfoque na perspectiva histórico-cultural, levando em conta os processos mentais superiores, a importância do desenvolvimento da linguagem, as relações desenvolvidas e a literatura como acesso à ciência, à arte e à cultura, para além dos estudos didáticos com a criança.

O trabalho de Martins e Martins (2021), “A audiodescrição de imagens em textos poéticos”, investigou o tema das autodescrições de imagens estáticas em textos poéticos como um recurso que auxilia a leitura da imagem do texto literário. O objetivo principal do texto foi o de áudio descrever imagens do livro *A história das crianças que plantaram um rio*, do autor Daniel da Rocha Leite. Os resultados dialogaram com textos da audiodescrição já publicados e com pesquisas da semiótica que abordam o assunto da interação texto e imagem, revelando as contribuições do modelo semiótico, proposto por Marisa Aderaldo, no processo de elaboração de descrições comentadas de imagens em textos poéticos. O levantamento de estudos acadêmicos evidenciou que temas relacionados ao desenvolvimento da criança com DV mediante a oferta de experiências significativas com a literatura no AEE são ainda inexpressivos no que tange a literatura na infância com crianças DV para apropriação,

ampliação e o desenvolvimento da linguagem, e, ainda, requer maiores estudos e pesquisa sobre a temática A literatura infantil e as crianças com DV na Educação Infantil. Através do referencial em Vigotski, a pesquisa entende que é preciso buscar e ampliar novas formas de acessibilidade por meio das interações e das mediações construídas desde à Educação Infantil com à literatura junto a essas crianças. A pesquisa foi proposta por entender que à literatura pode cumprir um importante papel no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, dos processos mentais das crianças com DV, como nos afirma Vigotski, o que pressupõe bem mais do que experiências e interações táteis cinestésicas.

Diante da questão da literatura infantil junto a crianças com DV na Educação Infantil, esta pesquisa pretendeu compreender como ocorrem as orientações das professoras do AEE, bem como analisar as mediações de leitura literária desenvolvidas por essas professoras junto às crianças de quatro a seis anos de idade com DV matriculadas na RME-BH.

Para alcançá-lo, realizamos os seguintes procedimentos: (a) identificamos as professoras do AEE que atendiam crianças de quatro a seis anos de idade com DV na RME-BH; (b) buscamos conhecer e analisar as concepções dessas professoras sobre literatura infantil, educação e inclusão; (c) buscamos ainda conhecer e avaliar a qualidade e a adequação dos livros de literatura infantil e dos outros materiais didáticos utilizados pelas professoras do AEE no trabalho realizado com crianças com DV na faixa etária escolhida; e (d) analisamos as práticas pedagógicas relacionadas à formação das crianças com DV como leitoras de literatura. Como veremos nos capítulos 3, 4 e 5, que tratam do marco conceitual, esta pesquisa se fundamenta nas contribuições da teoria histórico-cultural segundo a qual o desenvolvimento humano é considerado como um processo mediado pelo outro que, por meio da palavra, permite ao sujeito significar e ressignificar as constituições simbólicas da sociedade. Antes, porém, apresentaremos a seguir, as opções metodológicas da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Escolha do método para investigação

Ao investigar o que pensam as professoras do AEE da RME-BH acerca do trabalho de literatura infantil junto às crianças de quatro a seis anos de idade, que frequentam instituições públicas de Educação Infantil e conhecer suas práticas educativas destinadas a aproximar as crianças do universo literário, realizou-se uma pesquisa de campo, de cunho qualitativa e estudo de caso, com visitas e a observação às salas de AEE junto a participação de um quantitativo de nove professoras do AEE.

Para sustentar à escolha, desta metodologia tomamo-nos como aporte os estudos de Minayo *et al.* (2002, p.14) que nos diz que, a metodologia da pesquisa qualitativa nos auxilia por indicar “[...] o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade”. Nesse sentido, e considerando a intenção de analisar concepções das professoras do AEE da RME-BH, sobre inclusão de crianças com DV e avaliar práticas pedagógicas de letramento literário no contexto delineado, a opção pela abordagem qualitativa se justifica uma vez que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de resultados” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 22). Ainda sobre a pesquisa qualitativa, Denzin e Lincoln (2000 *apud* AUGUSTO, 2014, p. 4) ressaltam que ela “[...] envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem”. Por sua vez, Vieira e Zouain (2005 *apud* AUGUSTO, 2014, p. 5) complementam afirmando que “a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles”.

Assim, por se tratar da análise de um fenômeno em um dado contexto, recorreu-se, também, ao estudo de caso, que de acordo com Miles, Huberman e Saldaña (1994, p. 25), o caso é “uma unidade de análise que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade ou até mesmo uma Nação”.

Tratou-se, portanto, de um estudo de caso do qual participaram nove professoras sorteadas que trabalham em escolas de Ensino Fundamental com o AEE

no município de Belo Horizonte para expressarem por meio das entrevistas semiestruturadas suas opiniões sobre o trabalho que desenvolverem com as crianças com DV na Rede Municipal de Belo Horizonte. Cada participante sorteada teve em mão os documentos legais autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP UFMG. Assegurou-se que o nome das escolas e das professoras entrevistadas, não seriam revelados, sendo somente suas descrições preservadas como verídico na pesquisa. Todas tiveram a oportunidade de ler os instrumentos de apresentação e autorização da pesquisa, sendo permitida apenas as imagens das salas, dos recursos utilizados por elas para o trabalho com as crianças com DV no AEE.

2.2 Instrumentos para a coleta de dados da pesquisa

Os instrumentos de coleta de dados empregados nesta investigação foram o questionário por meio de entrevistas com duração de dois a três minutos cada resposta, sendo gravada e depois transcritas para análise. As entrevistas semiestruturadas, que se iniciou no segundo semestre de 2022. De acordo com Minayo (2006, p. 261-262), na entrevista semiestruturada, “[...] o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Não obstante, destaca que a entrevista não é neutra, pois “[...] se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO *et al.*, 2002, p. 57). Sendo assim, a autora ressalta que toda entrevista, seja ela semiestruturada ou não, deve ser acompanhada, sempre que possível, de uma observação participante⁵, pois ela deve ser interpretada a partir de uma contextualização.

Para a identificação dos sujeitos da entrevista e definição das práticas pedagógicas a serem observadas, recolhemos, inicialmente, informações e a autorização junto à Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial (DEID) da RME-BH. A partir disso, constatou-se que existem, atualmente, 95 professoras especializadas na função e atuando nas salas de AEE da Rede de Ensino, dados estes de 2021. Dessas 95 na função, 30 professoras do AEE atuam na

⁵ Segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 196), na observação participante, o pesquisador “[...] se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo [...] e participa das atividades normais deste”.

Educação Infantil, com crianças com DV, com a faixa etária de quatro a seis anos, distribuídas pelas nove Regionais Administrativas. Algumas salas dispõem de duas professoras, outras de apenas uma. As professoras entrevistadas foram escolhidas por meio de sorteio, sendo uma para cada Regional Administrativa⁶, com a condição de atuarem no AEE da Educação Infantil.

Após a identificação das escolas que possuem matrículas de crianças com DV, por meio de documentos registrados no Sistema de Registro Escolar, SGE, que foram cedidos pela DEID, foi possível identificar as salas que atendiam estas crianças e as escolas por regional. Assim, a partir de sorteio, nove professoras foram escolhidas para serem entrevistadas no ano 2022. Sendo que três foram escolhidas por terem uma matrícula com crianças totalmente cegas. Duas professoras do AEE atendem crianças com cegueira adquirida com a idade de quatro anos e outra professora atende uma criança com cegueira congênita, também com idade de quatro anos. São elas as professoras das regionais Barreiro, Venda Nova e Norte. As demais atendem crianças com baixa acuidade visual, razão então, por serem escolhidas mediante a um sorteio referente a cada regional sendo que, cada professora sorteada, responderam atender de uma a duas crianças com DV.

Atualmente, em 2023 a RME-BH conta com 101 professores e 68 salas. Até 2024 o número de professoras e salas continuará, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), sendo gradativamente ampliado para as EMEIS.

A visita nas salas com hora e dia marcado, umas sendo pela manhã outras pelo período da tarde duraram cerca de duas horas e meia em cada sala de AEE. Foram tiradas fotos das salas e dos recursos que dispunham em sala para trabalhar com as crianças com DV. As entrevistas foram gravadas por meio de um aplicativo denominado Transkripitor. Foram criadas pastas com o registro das entrevistas por meio do e-mail particular da pesquisadora para que as entrevistas pudessem ser catalogadas e registradas. Cada pergunta da entrevista semiestruturada teve a duração de dois a três minutos para que o diálogo e o registro das respostas acontecessem de maneira efetiva. As entrevistas foram pautadas no trabalho realizado pelo AEE na sala de recurso multifuncional, mas com a expectativa de

⁶ A administração do município de Belo Horizonte divide-se em nove microrregiões administrativas cada uma das quais congrega vários bairros da cidade. Em cada regional, há equipes de funcionários responsáveis pelas diferentes áreas da gestão pública, sendo a Educação uma delas.

compreender, também, se eram construídas e direcionadas as orientações dadas às professoras do ensino da Educação Infantil em relação ao trabalho com a literatura infantil.

2.3 Recurso educativo

Os dados da pesquisa foram importantes, pois através deles foi possível identificar quais escolas tinham matrículas de crianças com cegueira e crianças com baixa visão na Educação Infantil. Através do nome das escolas pelo Sistema de Gestão de Matrículas da RME-BH, o SGE, foi possível localizar o quantitativo de cada regional com crianças matriculadas e assim identificar as salas do AEE onde estas crianças possuem vínculo ou contato. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade, garantindo-se, dessa forma, sua adequação às exigências da ética em pesquisas ao oferecer riscos mínimos aos participantes e a preservação da identidade das professoras entrevistadas, das escolas quem têm salas de AEE.

Em nossas conversas, a literatura foi o tema central para o desenvolvimento do diálogo, tendo como referência o Questionário de Entrevista, previamente preparado com perguntas abertas que foram gravadas presencialmente no dia da visita às salas, para a observação do espaço. Tais questionários se encontram nos apêndices A e B desta pesquisa. Foram feitas observações da escola e do local onde atua o AEE, ou seja, a sala, os recursos existentes e todo tipo de material nelas incluídos.

A pesquisa culminou em um recurso educativo em formato de *ebook* com sugestões para incentivar o trabalho com a literatura e a leitura literária com as crianças videntes e com DV, propondo assim reflexões sobre a importância deste instrumento desde a infância como recurso acessível nas salas de AEE. Tal recurso é uma sugestão para o incentivo do trabalho com a literatura com as crianças atendidas nas salas de AEE e aqui nesta pesquisa, especificamente, àquelas que, por algum motivo, não enxergam ou enxergam muito pouco, ao ponto de necessitarem de recursos acessíveis para acessarem as mesmas oportunidades que as demais crianças videntes. A literatura, sendo um direito que deve ser exercitado desde a infância, deve ser oportunizada a este público através do auxílio leitor, a audiodescrição e a narrativa juntamente com as experiências táteis. A audiodescrição

deve chegar às escolas por meio dos profissionais que trabalham no AEE para serem compartilhadas às professoras das salas de Educação Infantil e todos da escola.

Com o ensejo de realizar a pesquisa e promover um diálogo e contribuições no campo da pedagogia, da literatura e da DV, sabemos que os processos cognitivos e de aprendizagem requerem tanto para as crianças videntes como para as crianças essas crianças, estratégias e oportunidades de aprendizagem e de experiências concretas.

Entretanto, como adverte Vigotski (2003, p. 47), é relevante ressaltar que “a influência de cada elemento do meio dependerá não [apenas] do que ele contém, mas da relação que tem com a criança”. Essa afirmação aponta para uma proposta pedagógica que pense e reflita sobre as diversas maneiras que é possível incentivar as potencialidades de uma criança. Seguimos então, na leitura para entender um pouco deste serviço oferecido nas escolas Municipais de Belo Horizonte.

No capítulo seguinte, descreveremos a trajetória do AEE no Brasil e em especial em Belo Horizonte e como vem se organizando para apoiar a inclusão de crianças com DV na Educação Infantil.

3 TRAJETÓRIAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM BELO HORIZONTE E DO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A partir da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, o conceito de inclusão passou a ser definido como respeito às pessoas com deficiência para que pudessem, através de seus direitos, terem as mesmas oportunidades garantidas na sociedade. Assim, começaram a ser pensadas ações para promover mudanças efetivas de paradigma e de política para atender esse público na educação, segundo a qual os estudantes com deficiência tinham acesso às escolas regulares comuns, desde que inseridos em classes especiais ou submetidos a atividades outras que não as que os demais alunos tinham acesso. Um avanço à perspectiva vigente da integração naquela época. Assim, com o intuito de garantir os direitos à educação para todos, desde a infância, um outro documento muito importante no processo desta mudança foi desenvolvido junto às discussões pelo mundo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), formulou o princípio fundamental para a escola inclusiva.

Assim o princípio fundamental da Educação inclusiva:

[O] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994, p. 5).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um dos principais documentos no processo de estruturação da Educação Inclusiva, vem nos dizer que a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento das crianças com deficiência:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (UNESCO, 1994, p. 42).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, além de reafirmar esse princípio e dispor que “[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades [...]” (BRASIL, 2008b, p. 8), também previu, para a educação escolar pública, a garantia do AEE para todos os níveis, etapas e modalidade de ensino. Em março de 2004, foi promulgada uma lei que instituiu o Programa de Complementação do AEE.

Este programa foi direcionado aos estudantes com deficiência, mesmo que não estivessem matriculados em classes regulares de ensino sendo assim chamadas em um primeiro momento de Salas de Recursos Multifuncionais. As escolas regulares, inicialmente, não estavam preparadas para receber alunos com deficiência, tanto em termos de infraestrutura quanto de práticas pedagógicas. A falta de acessibilidade física e de recursos adequados prejudicava a participação plena desses alunos nas atividades escolares.

No ano de 2006, foi publicado por meio do Edital nº1 sobre o Programa de Implementação de salas de recursos multifuncionais, criado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de “apoiar as redes públicas de ensino na oferta do AEE nestas salas e contribuir com o fortalecimento dos processos de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 31).

O MEC, por meio desta iniciativa, visava escolher projetos de estados e municípios, para a implementação das salas do AEE. A partir destas normativas, o intuito era de ampliar cada vez mais este serviço nas escolas, com equipamentos e materiais adequados, garantido apoio e suporte aos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns de ensino.

Anterior à esta Política Nacional de Educação Inclusiva de 2008, a implementação do serviço Educacional AEE no Brasil, era caracterizado por uma abordagem mais segregada e centrada na oferta de serviços especializados fora do ambiente regular de ensino. A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas

regulares era limitada, e havia uma tendência de criar escolas ou classes especiais separadas para as crianças. A falta de acessibilidade física e de recursos adequados prejudicava a participação plena das crianças com algum tipo de deficiência nas atividades escolares.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

I – [...].

II – [...].

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Com a garantia de direitos, uma nova organização sobre a política de Educação Especial passa a conceber a escola “[...] como um espaço de todos, no qual as crianças constroem o conhecimento segundo suas capacidades, se expressam, participam e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 8).

O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, que estabelece o direito de todos à educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008; e o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, os sistemas educacionais de ensino tiveram sua organização modificada assegurando a matrículas do público-alvo da Educação Especial em escolas de classe comuns e a oferta ao AEE, sendo esse serviço prestado nas inicialmente nomeadas, Salas de Recursos Multifuncionais, sendo reconhecidas a partir de 2008 como sala para o AEE e sendo primordial a sala ser incluída nos Projetos Político Pedagógicos das escolas.

Com as mudanças implementadas na Política de Inclusão, de 2008, o AEE passou a ser oferecido como um serviço suplementar ou complementar para os estudantes com deficiência, não substituindo o ensino da escola comum. Para que a criança tivesse acesso ao AEE, ela deveria estar matriculada no ensino regular ou comum de ensino. Somente assim a sua matrícula poderia ser firmada na neste

atendimento. Um avanço ao serviço que já vigorava em outro caráter em 2004. Aceitar o outro em suas diferenças é o primeiro passo; visto que, o novo paradigma de Educação rompe com um passado que insiste em resistir às mudanças de um novo tempo; Para que realmente a Educação Inclusiva aconteça na prática, faz-se necessário uma reestruturação geral da Educação vigente, pois a escola deverá tornar-se aberta à criação de novas possibilidades de conhecimento (MANTOAN, 2003).

Como explicam Ropoli *et al.* (2010, p. 18), “A escola das diferenças aproxima a escola comum da escola da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula”. A oferta do AEE torna-se, portanto, obrigatória e seu atendimento realizado no contraturno em relação à classe comum:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008b, p. 16).

Nesse sentido e atendendo aos aspectos gerais da política nacional, a SMED-BH, por meio das Portarias nº 112/2009 (BELO HORIZONTE, 2009a) e nº 113/2009 (BELO HORIZONTE, 2009b), dispôs normativas para a organização do AEE e a seleção de servidores para compor a equipe desse atendimento especializado. A Portaria SMED nº 112, em seu art. 1º, estabeleceu as bases do AEE para as escolas da RME-BH:

Art. 1º - Fica instituído o Atendimento Educacional Especializado – AEE como serviço educacional a ser ofertado às crianças de 4 e 5 anos atendidas na Educação Infantil e aos alunos em curso do Ensino Fundamental com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades, matriculados na RME/BH e como garantia do acesso ao currículo e à plena participação discente no cotidiano escolar (BELO HORIZONTE, 2009a).

Para promover a implementação e o funcionamento do serviço de AEE, a mesma Portaria criou as equipes de trabalho que atuariam nesse atendimento especializado:

Art. 3º - A implementação e funcionamento do serviço do Atendimento Educacional Especializado – AEE contará com a atuação e articulação de diferentes equipes de trabalho, quais sejam:

I - equipe GCPF/Inclusão da Pessoa com Deficiência; II - equipe de Apoio à Inclusão;

III - equipe de Professores do AEE;

IV - equipe de Assistentes do AEE (BELO HORIZONTE, 2009a).

A cada equipe foram atribuídas obrigações para o trabalho de acompanhamento dos estudantes na RME-BH: A Equipe de Educação Inclusiva atuante nas regionais para captação e acompanhamento dos estudantes com deficiência e o AEE para atender e promover recursos de acessibilidade a estes estudantes junto as escola comum. Assim , também ocorre com as crianças da Educação Infantil que participam do atendimento na sala do AEE a partir dos quatro anos de idade.

Art. 4º - São atribuições de cada equipe respectivamente:

I – Equipe GCPF/Inclusão da Pessoa com Deficiência - a coordenação do serviço do AEE, bem como a seleção, formação e orientação da Equipe do AEE;

II – Equipe de Apoio à Inclusão - a avaliação da necessidade e encaminhamento dos alunos que demandam o serviço do AEE, além da articulação do mesmo com a escola e a família;

III – Equipe de Professores do AEE – a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, orientando-os quanto à apropriação de procedimentos e estratégias alternativas de comunicação e mobilidade que assegurem a construção progressiva de autonomia, conforme detalhado no Anexo I desta Portaria;

IV – Equipe de Assistentes do AEE – a contribuição para a qualificação dos serviços prestados, oferecendo conhecimentos técnicos específicos, articulando com os Professores do AEE as melhores possibilidades de atendimento dos alunos encaminhados (BELO HORIZONTE, 2009a).

A Portaria nº 112/2009 definiu também quais servidores poderiam atuar no AEE:

Art. 5º - A equipe do Atendimento Educacional Especializado - AEE será composta por servidores da RME/BH.

§ 1º - Poderão atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, os seguintes servidores:

I) professor(a);

II) educador(a) infantil;

III) pedagogo(a) (BELO HORIZONTE, 2009a).

A Equipe de Professores do AEE foi composta por docentes da RME-BH selecionados por entrevistas realizadas em duas etapas. Muitos professores que se

candidataram tinham experiência prévia em escolas especiais; outros tinham o desejo de fazer parte do trabalho, mas nunca haviam tido contato com salas de recursos ou classes especiais.

Para critérios de normatização da oferta, foram instituídas normas para o atendimento do AEE em caráter complementar ou suplementar à escolarização regular:

Art. 2º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE possui caráter complementar/suplementar, não substitui a escolarização em qualquer nível de ensino e a sua oferta será nos seguintes moldes:

I – em turno diferente daquele correspondente à escolarização regular;

II – em caráter temporário, ou seja, apenas durante o período de tempo necessário para que sejam construídas com o aluno alternativas para a superação das barreiras de acesso ao currículo e participação nas atividades escolares;

III – em diferentes etapas do percurso escolar para o mesmo aluno quando e, se necessário, desde que mantido o caráter temporário de que trata o inciso II (BELO HORIZONTE, 2009a).

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o AEE e dá outras providências, o AEE é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais que são “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011a).

Verifica-se, portanto, um avanço na oferta do AEE, uma vez que, enquanto a LDB/96 disponha que o serviço da Educação Especial deveria ser oferecido, preferencialmente, para os educandos com deficiência sendo a escola comum opcional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fez da opção uma obrigatoriedade para o atendimento no AEE. Preconizou que o atendimento desses educandos passaria a ser realizado prioritariamente nas escolas comuns de ensino, com matrícula efetiva junto aos seus pares de idade, nas quais o AEE teria um caráter de complemento/ou suplemento para a Educação Básica, sendo oferecido no contraturno de aulas dos estudantes:

As Diretrizes [da lei nº 9.394/96] ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º (BRASIL, 2008b, p. 8).

Contudo, o avanço para a oferta do AEE foi gradativamente acompanhando as

políticas públicas vigentes para as modificações previstas no processo de inclusão escolar. As salas de AEE, que antes atuavam como um local para aprender a pintar, desenhar e realizar trabalhos manuais, passaram, então, a ser um espaço articulado com a classe comum proporcionando estratégias e recursos que possibilitem a autonomia e a construção de processos que estimulem a aprendizagem das crianças atendidas.

Ropoli *et al.* (2010) reiteram que a política de 2008 constituiu uma mudança de paradigma educacional, tendo no atendimento do AEE um complemento à educação formal das crianças com deficiência na escola e um elo de comunicação com a escola regular:

O AEE, a partir da Política Nacional de 2008, vem contribuir com a formação dos estudantes com deficiência visando suas potencialidades e a construção da sua autonomia dentro e fora do espaço escolar. É um atendimento que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008b, p. 12).

O atendimento do AEE, não se confunde com o reforço escolar. O professor do AEE tem plena autonomia para observar as crianças por ele atendidas nas escolas, promover um estudo de caso a partir das observações e propor “[...] equipamentos, apoios mais adequados que possam eliminar as barreiras que impedem o estudante de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 23).

Anterior a este trabalho desenvolvido pelo AEE, as crianças com DV eram atendidas em centros específicos para desenvolverem sua habilidade e sua escolarização por meio dos recursos acessíveis pertinentes a eles. A trajetória dos estudantes com DV escolar iniciou-se aqui no Brasil com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posteriormente nomeado de Instituto Benjamin Constant em São Paulo.

Em Minas Gerais, o Instituto São Rafael foi pioneiro nesse atendimento. Fundado em 1894, serviu como hospedaria para imigrantes no Estado de Minas Gerais e somente a partir de 1959 é que se tornou escola de Educação Especial destinada à educação de pessoas cegas. Esse Instituto, ainda em funcionamento, está localizado na cidade de Belo Horizonte e é considerado o primeiro espaço educacional de atendimento à pessoa cega e com DV na cidade. Atualmente, é

conhecido como Centro de Apoio Pedagógico - CAP às pessoas com DV do Estado, conforme disposto na Resolução SEE nº 2.897/2016 (MINAS GERAIS, 2016). É mantido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e funciona, até os dias atuais, como escola-oficina para o ensino do Braille, orientação e mobilidade e cursos profissionalizantes para adultos.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a trajetória da criança cega na sociedade, ao longo do tempo, “[...] nasceu de forma solitária, [por meio das escolas especiais vigentes da época,] segregada e excludente. Ela surgiu com caráter assistencialista e terapêutico pela preocupação de religiosos e filantropos na Europa” (BRUNO, 2006b, p. 9). Porém, o Instituto São Rafael, assim como, o Instituto Benjamim Constance, se tornaram referências no que se refere a educação da pessoa com DV. O Instituto Benjamim ainda nos dias atuais tem seu caráter formador e de compromisso com essa específica parcela da população que carece de apoio, orientação e formação educacional no âmbito da DV.

Diante das inúmeras possibilidades de inserção dessas crianças nas escolas comuns de ensino, as primeiras orientações pela DEID para as professoras do AEE em suas reunião de formação são observar à criança na escola e no atendimento do AEE, conversar com a família sobre a mesma, de acolher a criança, conhecê-la enquanto sujeito, perceber suas características e seu nível potencial, para em seguida pensar nas acessibilidades, assim como a orientação e mobilidade, o sistema Braille que é apresentado desde seu ingresso na Educação Infantil. A literatura então, por sua vez, torna-se um importante recurso para o desenvolvimento do letramento literário desde a primeira infância, sendo, também, um dos mais importantes recursos para o desenvolvimento da linguagem. “Se um indivíduo não se apropria da linguagem vigente ele terá participação muito passiva na vida, preso sempre às necessidades básicas do viver cotidiano” (REILY, 2004).

Na gênese do desenvolvimento humano, a linguagem inicia-se pelo olhar, pelos gestos, pelos toques que ao meio de balbucios se transformam ao longo do tempo em sons que tomam sentidos e se expressam por meio das palavras. Para Reily (2004) a linguagem é uma das invenções mais importantes do percurso humano. Nesse sentido, Machado e Frederico (2022) dizem que a linguagem é a mediação para leitura. Por eles, pode-se criar várias formas sonoras e repertórios que dialoguem com o cotidiano das crianças e contribuam para sua constituição social, política do indivíduo. Diante disso os autores ressaltam:

Os livros, as canções, as histórias, contadas oralmente, a dança, os gestos, os jogos, e as brincadeiras são algumas das linguagens que participam do processo de mediação da leitura, especialmente na primeira infância, fase em que a criança não decodifica os signos alfabéticos, mas já faz leituras do mundo que o cerca (MACHADO; FREDERICO, 2022, p. 214).

Vigotskii (2010a) ressalta que a linguagem é o instrumento primordial para a mediação. É através da palavra que o homem enfatiza, pontua e marca, destacando o que é de relevância em um mundo de sensações e diversos estímulos que acontecem em um contexto social. O homem transforma a natureza, cria a cultura em sua volta e diante de um processo dinâmico, também se recria e se transforma.

Para Vigotski, as funções mentais superiores se formam na infância durante a endoculturação. Esse processo pode acontecer em outros espaços; no entanto, sem menosprezar a educação informal, esse autor considerava que a educação formal promove um tipo de mediação muito especial, por trazer ao aluno conhecimentos já organizados de uma determinada maneira (REILY, 2004, p. 20).

A vivência que à criança leva para a escola deve ser considerada e a partir dela novas formas de conhecimento devem ser mediadas. A linguagem verbal leva a criança a evoluir do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico formal constituído na cultura da sociedade e da cultura escolar.

Nesse sentido, o caderno *Currículo e linguagem na Educação Infantil* (2016b) também enfatiza que a linguagem é um dos aspectos mais relevantes da vida em sociedade, visto que:

A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao longo da Educação Infantil. [...] A escola de Educação Infantil é uma escola de encontros e as relações se fazem em múltiplas linguagens, sendo a linguagem oral a forma predominante da linguagem verbal da pequena infância (BRASIL, 2016b, p. 34)

Reily (2004) enfatiza que é nas mediações, decorrentes na cultura, que o pensamento está ancorado na atividade. O ato precede a compreensão e a oportunidade do agir possibilita a compreensão, sendo um fato importante no ato da significação da linguagem, da palavra e dos sentidos dados a ela. Porém, as crianças especificamente as crianças com DV, em muitos casos dentro da escola podem não vivenciar as experiências que possibilitem o desenvolvimento da linguagem vivenciando a escola como meras espectadoras. Diante disso, a autora diz que “na

construção de uma escola brasileira e inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, será preciso atender para garantir acesso aos instrumentos de mediação. Instrumentos primordialmente linguísticos como acesso democrático a escola para todos” (REILY, 2004, p. 23). A literatura, por sua vez, se apresenta como um potente instrumento para a mediação. E a Educação Inclusiva é um espaço para iniciar a mediação através da literatura infantil por meio do direito da criança a seu acesso é por meio da leitura literária. Nas salas de AEE, a literatura pode ser mais um importante recurso de acessibilidade desenvolvido.

A DV requer estratégias específicas, sendo muito importante compreender às implicações pedagógicas para adequar o recurso visual conforme as especificidades dos sujeitos, obtendo assim uma melhor qualidade na aprendizagem escolar e no ensino (DOMIGUES *et al.*, 2010).

De acordo com as Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT / NBR 9050/2015), acessibilidade é a “possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação [...]” (ABNT, 2015, p. 2). Em se tratando de recursos de acessibilidade escolar, são considerados pelo MEC a acessibilidade física como rampas, sanitários, vias de acesso, corrimãos, elevadores e escadas, assim como a sinalização visual, tátil e sonora. Contam também como recursos: mobiliário acessível, bebedouros, cadeiras de rodas, material desportivo e recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2011b).

Essas adequações devem contar com o apoio técnico e financeiro do MEC:

O Decreto nº 6.571/2008 assegura que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2011b, p. 5).

As salas do AEE são caracterizadas por salas do tipo I e do tipo II, conforme especificado no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008a) e nas Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade. O programa de implantação dessas salas foi instituído pelo MEC, por meio da Portaria nº 13/2007 (BRASIL, 2007b), integrando o então Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, na qual se destinava apoio técnico e financeiro para garantir aos sistemas de ensino o acesso e a oferta do AEE para os

alunos com deficiência. As escolas da PBH, a partir do ano de 2010, passaram a contar com salas equipadas e instaladas em cada Regional Administrativa, conforme delegava o Decreto.

As salas do AEE do tipo I são equipadas por: microcomputadores, monitores, fones de ouvido, microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia acessível, mouse acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software de comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras e armários (BRASIL, 2010b).

As salas de AEE do tipo II são constituídas dos recursos existentes nas salas tipo I, acrescidos de outros materiais específicos para o atendimento de alunos com baixa visão, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, software para produção de desenhos gráficos e táteis (BRASIL, 2010b).

Esses recursos proporcionam o aumento do material de leitura favorecendo o uso da visão residual para longe ou perto:

Exemplo de auxílios ópticos são lupas de mão de apoio, óculos bifocais ou monolulares e telescópios, dentre outros, que não devem ser confundidos com óculos comuns. A prescrição desses recursos é de competência oftalmológica que define quais são os mais adequados à condição visual do aluno (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 11).

Assim como os auxílios ópticos, os auxílios não ópticos, como ressaltam Domingues *et al.* (2010), referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário e à iluminação, como também, aos recursos direcionados para a leitura e para a escrita, como contrastes e ampliações, usados de maneira complementar ou não aos auxílios ópticos:

São considerados auxílios não ópticos: iluminação natural do ambiente, uso das lâmpadas incandescentes ou fluorescentes no teto; contrastes nas cores, por exemplo, branco e preto, preto e amarelo; visores, bonés, folhas com pautas escuras e com maior espaço entre as linhas; livros com textos ampliados, canetas com ponta porosa preta ou azul escura; lápis 6b com grafite mais forte, colas com relevo colorido ou outro tipo de material para marcar objetos ou palavras; prancha inclinada para leitura; tiposcópio: dispositivo para isolar a palavra ou sentença; circuito fechado de televisão (CCTV): consiste em um sistema de câmara de televisão acoplado a um monitor que tem por finalidade ampliar o texto focalizado pela câmara; lupa eletrônica: recurso usado para ampliação de textos e imagens (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 12).

Os recursos têm por objetivo melhorar o funcionamento visual para os estudantes e incluem auxílios de ampliação eletrônica e de informática. Para essas autoras, as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICS possuem grandes benefícios para serem utilizadas com as crianças com DV, assim como para a professora do AEE, uma vez que têm à possibilidade de criar propostas para serem trabalhadas nas Salas de Recursos e junto à professora das salas de aula comum (DOMINGUES *et al.*, 2010). Contudo, é importante conhecer cada sujeito e adequar de maneira confortável o recurso pensado de maneira que se possa “[...] atender as necessidades de cada pessoa no que se refere à ampliação, ao contraste, à edição de texto e à leitura via áudio” (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 15).

Para além dos recursos de acessibilidade citados, existem também os leitores de tela e os recursos sonoros que têm uma grande importância para o trabalho com textos curtos e longos sendo uma boa alternativa que impede o cansaço e a fadiga mental diante dos leitores de tela. Programas leitores de tela, como o sistema *DOSVOX*⁷, *Delta Talk*, *Virtual Vision*, *Mak Dayse*, muito utilizados para leitura, entre outros, são recursos de acessibilidade a serem oferecidos às pessoas com DV ao longo da vida. Entretanto, na escola conforme explicam Domingues *et al.* (2010), o estudante tende a se beneficiar do recurso que mais se adequa às suas necessidades a partir da avaliação do profissional do AEE.

Diante de tantos recursos, o uso deles com as crianças com DV da Educação Infantil depende das professoras e de que maneira elas trabalham na Sala do AEE e na sala comum. Como esclarecem Ropoli *et al.* (2010, p. 37), as possibilidades para utilizá-los vão sendo exploradas por meio da avaliação do nível potencial da criança,

⁷ *DOSVOX* é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. ***Delta Talk*** proposta do programa é permitir que o usuário tenha uma ferramenta que contribua para as atividades de leitura no computador. ***Virtual Vision*** permite que as pessoas com DV possam utilizar com autonomia o Windows, o Office, o Internet Explorer e outros aplicativos, através da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz. E o sistema ***Mak Dayse***, o livro digital acessível no formato Daisy é uma solução fundamental para ampliar o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura por parte daqueles que apresentam algum tipo de limitação à leitura, como idosos, disléxicos e pessoas com deficiência. Adotado recentemente pelo Ministério da Educação como um dos formatos de livros do Plano Nacional do Livro Didático, o formato é reconhecido internacionalmente como o que há de mais moderno em acessibilidade de leitura. Disponibilizado em CD, permite à pessoa cega ou com visão subnormal acesso à literatura destinada ao estudo e à pesquisa de forma rápida e estruturada. O leitor permite visualizar o conteúdo do texto em vários níveis de ampliação e ouvir simultaneamente em voz sintetizada. Consultar em: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>. Consultar também em: <https://fundacaodorina.org.br/nossa-atuacao/distribuicao-de-livros/formatos-acessiveis/livro-digital-daisy>

pois, “as ações para a consolidação do AEE exigem firmeza e envolvimento de todos os que estão se empenhando para que as escolas se tornem ambientes educacionais plenamente inclusivos”.

Candido (2011) nos sustenta com a afirmação de que a escola deve trazer a literatura para o cotidiano da criança, desde a mais tenra idade. A literatura para o ser humano é um direito que não deve ser negado e tem seu poder transformador na formação da personalidade dos sujeitos.

Nesse sentido, a de se pensar na intenção e no universo comunicativo das crianças com DV e como os recursos e instrumentos que podem ser mediados, promovem a autonomia e o desenvolvimento desse público, sempre pensando na possibilidade de utilizar a literatura infantil como mais um recurso de importância para acessibilidade, assim como a orientação e mobilidade e o ensino do código Braille.

A partir do tema investigado na pesquisa faz-se necessário conhecer um pouco da inserção de crianças com DV na Educação Infantil como veremos no próximo capítulo. Para que a criança com DV seja reconhecida em sua singularidade junto às demais crianças importa, também, pensar no tempo da infância e nos componentes que permeiam esse tempo. O desenvolvimento da literatura na Educação Infantil está relacionado às idades da infância e o respeito a cada etapa desta fase educacional.

No intuito de esclarecermos mais sobre o início da fase escolar das crianças com DV e os instrumentos de acessibilidade para acolhê-las, vejamos a seguir algumas considerações importantes da inserção da criança com DV na Educação Infantil.

4 A INSERÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estudos como os de Bruno (2006a) evocam que as crianças com DV são aquelas que possuem cegueira, congênita ou adquirida, ou baixa visão:

Entre essas crianças, há as que não podem ver nada, outras que têm apenas percepção de luz, algumas podem perceber claro, escuro e delinear algumas formas. A mínima percepção de luz, ou vulto, pode ser muito útil para a orientação no espaço, movimentação e habilidades de independência (BRUNO, 2006a, p. 13).

A maior parte das crianças com DV, conforme afirma Bruno (2006a) nascem com essa condição em decorrência de doenças congênitas ou hereditárias. Outras, em menor número, podem adquiri-las mais tarde, demarcando diferenças entre elas:

Se a criança se torna deficiente visual após os cinco anos de idade, ela já terá desenvolvido praticamente todo seu potencial visual, poderá conservar imagens e memórias visuais. As crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão suas necessidades de aprendizagem diferentes daquelas das demais crianças (BRUNO, 2006a, p. 13).

A criança com cegueira congênita ou adquirida possui características complexas e funciona de maneira diferente de acordo com a perda da visão. Conforme Sá, Silva e Simão (2010), assim como ressalta Bruno (2006), a cegueira congênita ou adquirida pode ser causada por lesões ou enfermidades que comprometem as funções do globo ocular.

“Trata-se de uma condição orgânica limitante que interfere significativamente o desenvolvimento infantil” (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p. 30). Considerando as especificidades da cegueira, Sá (2012) enfatiza que:

A condição de cegueira restringe a amplitude e a variedade de experiências, a orientação e mobilidade, o controle do ambiente e a interação do sujeito com o mundo que o cerca. A experiência de imitação é bastante limitada para uma criança cega que não pode perceber expressões faciais, o seguimento dos objetos, a disposição das coisas, o movimento das pessoas, a configuração dos espaços (SÁ, 2012, p. 207).

A criança cega necessita que os gestos e os olhares sejam mediados pela fala e pelo contato físico. A apreensão de um conceito, segundo a autora, requer que o mesmo seja explicado verbalmente para criar possibilidades de representação mental

e internalização pela criança cega. Desse modo, “a fala e os recursos não visuais consistem em uma das principais formas de mediação para a construção do conhecimento e a interpretação da realidade” (SÁ, 2012, p. 206).

O conhecimento das diferentes variações da DV é importante para o profissional que atua com esse público específico, incluindo o professor do AEE. Nesse sentido, Almeida (2014) alerta para a importância desse conhecimento no processo educativo:

No processo educativo de crianças cegas ou com baixa visão, é preciso que se tenha conhecimento científico-pedagógico de cada um dos grupos. Esse conhecimento propiciará a formulação de planos educacionais verdadeiramente ligados ao atendimento das peculiaridades e às necessidades desses educandos (ALMEIDA, 2014, p. 40).

As crianças com DV necessitam de maior tempo para organizar e vivenciar suas experiências, aprender e construir conhecimentos. Esse fato acontece porque, como nos explica Sá (2012, p. 206-207), a criança com DV não percebe o ambiente a sua volta de modo global e simultâneo, mas “[...] detecta a informação do ambiente de modo fragmentário e sucessivo, uma vez que entra em contato com cada uma das partes do objeto para configurar o todo [...]”.

Entretanto, segundo a autora, a DV não pode ser concebida como uma incapacidade ou condição limitante do sujeito já que é preciso considerar um conjunto de fatores que incidem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Domingues *et al.* (2010) expõem que quanto mais cedo perceber as limitações da visão de uma criança melhor serão as oportunidades de desenvolvimento em relação às providências médicas, educacionais e sociais. Para as autoras, contudo, é mais difícil perceber a baixa visão durante os primeiros anos de vida quando o uso da visão para perto é predominante.

A baixa visão é caracterizada por níveis muito pequenos de perda da visão. Alguns autores, como Sá (2012), a denominam também como visão subnormal ou visão reduzida. Tal condição dificulta as atividades de leitura e escrita, interfere ou limita a execução de tarefas e compromete o desempenho de habilidades práticas. A baixa visão pode acarretar perda de campo visual e comprometer a visão central ou periférica: “Quando a perda ocorre no campo visual central, a acuidade visual fica diminuída e a visão de cores pode ser afetada com possíveis alterações de sensibilidade ao contraste e dificuldade para ler e reconhecer pessoas” (DOMINGUES

et al., 2010, p. 9).

Conforme nos esclarecem as autoras, para uma melhor visualização, as crianças com baixa visão tendem a ter preferências quanto às posições do olhar, da cabeça ou do material a ser visualizado. Procurando o foco de luz, tendem a colocar os objetos mais próximos do campo visual, lateralmente, bem perto dos olhos ou levantando os objetos para o alto e os aproximando do rosto. A condição visual de uma pessoa com baixa visão é instável e oscila de acordo com o tempo, o estado emocional, as circunstâncias, as condições de iluminação natural ou artificial, dentre outros fatores.

As crianças, conforme detalha Almeida (2014), podem apresentar a DV das mais variadas maneiras, tais como acuidade visual reduzida, campo visual restrito, visão com sensibilidade a contrastes e sensibilidade à luz. Para que essas especificidades sejam identificadas dentro dos espaços educativos, é importante investigar junto à família da criança as causas da perda da visão e a existência de diagnóstico oftalmológico.

Conforme mencionam Ropoli *et al.* (2010) e Almeida (2014), uma das maiores consequências da cegueira é a ausência de imagens visuais. A falta de acesso à essas imagens por meio do campo visual acarreta a dificuldade de construí-las nas representações mentais sobre o mundo. Porém, Sá, Silva e Simão (2010) recorrem a uma importante afirmação que tem como base a função social muito defendida por Vigotski (2022) para nortear o desenvolvimento das pessoas cegas desde a mais tenra idade: as funções psicológicas superiores. Desse forma, a cegueira jamais pode ser concebida como a causa de alterações cognitivas, motoras ou até mesmo psicológicas:

Uma pessoa cega congênita constrói imagens e representações mentais na interação com o mundo que a cerca pela via dos sentidos remanescentes e da ativação das funções psicológicas superiores. A memória, a atenção, a imaginação, o pensamento e a linguagem são sistemas funcionais dinâmicos que colaboram decisivamente para a organização da vida em todos os aspectos (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p. 31).

De acordo com Vigotski (2022), a cegueira deve ser compreendida como uma força reveladora de superação dos obstáculos a partir da vivência junto à sociedade. Para esse autor, não são os instrumentos e nem os símbolos que importam e sim os sentidos que eles possibilitam transportar: “Esse pensamento é para além do

verbalismo, do uso das palavras de forma descontextualizada, desprovida de sentidos e significados, porque a falta da visão colabora para que a criança use as palavras para substituir aquilo que não enxerga” (SÁ; SILVA; SIMÃO, 2010, p. 31).

Para Sá, Silva e Simão (2010), muitas crianças tendem a apresentar a ecolalia, ou seja, o hábito de repetir o que o outro fala, ou falar na terceira pessoa como se fosse um eco da fala do outro. Diante disso, durante o desenvolvimento da criança com cegueira, se não houver uma mediação adequada no sentido de estimular e criar outras formas de comportamento exploratório, por meio do contato físico e da linguagem, as mesmas tendem a ficar em defasagem em relação às outras crianças. A mediação, então, não se torna um processo neutro e passivo. Nessa perspectiva, percebe-se que:

[...] a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação. É com a palavra que o homem salienta, marca, destaca aquilo que é relevante num caleidoscópio de estímulos que bombardeiam por todo lado os seus diversos sistemas sensoriais. Mas a marcação daquilo que é relevante se dá em contexto social (REILY, 2004, p. 19).

Para crianças com deficiência, às premissas devem ser as mesmas e, nesse contexto, é necessário entender que: A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. E não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 9).

Vigotski (2022), em seus estudos sobre a criança com deficiência, explica que, durante muito tempo, na Antiguidade, as pessoas com DV eram consideradas místicas e indefesas. Com o avanço do tempo, por volta do século XVIII, e pela influência do Iluminismo, que surgia na época atrelando novas formas de pensar e ver o mundo, o modelo de deficiência também foi mudando. A pessoa com DV passou a ser compreendida através do caráter biológico onde a falta da visão poderia ser compensada por outra parte do corpo ou por outros órgãos. Porém, esse pensamento, para o autor, era equivocado e ingênuo em relação à pessoa cegueira ou com algum comprometimento visual, pois

[...] não se deve entender a substituição no sentido de que outros órgãos assumam diretamente as funções fisiológicas dos olhos, senão de uma complicada reestruturação de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função principal, e orientada, através da associação, da memória e da atenção, a criar e elaborar um novo tipo de equilíbrio do organismo (VIGOTSKI, 2022, p.102).

Nesse mesmo raciocínio, o autor ressalta: “[...] a fonte de compensação da cegueira não é o desenvolvimento do tato ou maior sutileza do ouvido, mas a linguagem, que quer dizer, a utilização da experiência social e a comunicação com os videntes” (VIGOTSKI, 2022, p. 107). Para Vigotski, a linguagem consiste em uma via de desenvolvimento quando a experiência social é oportunizada através do convívio de videntes com não videntes.

Nesse mesmo raciocínio, Campos (2016) compactua com a perspectiva de Vigotski quando nos diz que a linguagem é como viés para o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com DV, representa um processo evolutivo que vai muito além das questões místicas e biológicas.

Se a palavra vence a cegueira, podemos concluir que através da linguagem é possível superar consequências psicológicas e pedagógicas da cegueira. Premissa que nos leva a acreditar que não deva haver diferença de princípios entre a educação dos meninos cegos e videntes, pois a utilização da linguagem é ferramenta básica para o aprendizado de ambos (CAMPOS, 2016, p. 17).

Vigotski (2003), em seus estudos discorre que a inclusão da criança com DV perpassa pelo reconhecimento de que a filogênese humana, difere o ser humano de outras espécies devido a sua capacidade compreensiva de entender e atuar sobre o mundo em que vive de maneira sofisticada e sutil uma vez que, a ontogênese humana se constitui através das ferramentas e dos significados culturais que serão decisivos em seu avanço pessoal diante do mundo. “Cada criança, tenha ela deficiência ou não, vai se desenvolver na medida em que se coloca na situação social de aprendizado” (CAMPOS, 2016, p. 19).

Nessa perspectiva, crianças com DV devem ser reconhecidas em suas especificidades, mas, como qualquer outra criança, necessitam de estímulos e oportunidades que possam possibilitar o desenvolvimento a partir das experiências construídas no dia a dia nos espaços educativos. O que favorece ou dificulta o processo evolutivo são as oportunidades que são oferecidas durante a vida, valendo isso para as crianças videntes e para as com DV:

A criança começa a perceber o mundo não somente através dos olhos, mas, também, através da fala. Como resultado, o imediatismo da percepção natural é suplementado por um processo complexo de mediação; a fala como tal torna-se parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança (VIGOTSKI, 2022, p. 23).

Almeida (2014), assim como Ropoli *et al.* (2010), nos dizem que a criança com DV precisa estar amparada por diversas possibilidades que lhe deem a oportunidade de se desenvolver de maneira satisfatória. Dessa maneira, é importante propor recursos acessíveis e especializados, bem como estratégias que contribuam para seu desenvolvimento junto aos seus pares de idade. As necessidades educacionais são as mesmas para as crianças com DV ou videntes, mas é válido dizer que:

Os alunos com deficiência visual não constituem um grupo homogêneo. A deficiência não determina, como muitos supõem, uma padronização no comportamento geral das pessoas. Em se tratando do processo de aprendizagem, é outro erro imaginar-se que todas as crianças com deficiência visual tenham as mesmas características. Essa visão distorcida cria mitos e aprofunda a generalização, na qual as diferenças individuais não são consideradas (ALMEIDA, 2014, p. 40).

Almeida (2014) esclarece que as crianças com DV também apresentam diferenças quanto ao aspecto da visão que possuem. São variações que se apresentam em diferentes graus da acuidade visual, que pode ir da pequena perda à ausência total da percepção da luz. Dessa forma, segundo a autora, é necessário conhecer a criança para identificar sua potencialidade visual, mesmo que seja mínima ou nenhuma. Esse conhecimento permite oferecer para ela processos significativos de desenvolvimento que favoreçam sua inclusão junto às crianças videntes.

As crianças, independentemente de sua condição visual, têm necessidades e características de desenvolvimento únicas. Isso implica que os educadores devem criar um ambiente de aprendizado que seja adequado ao estágio de desenvolvimento delas, estimulando a curiosidade natural, a criatividade e o brincar como formas essenciais de aprendizado. A Educação Infantil deve levar em consideração diversas dimensões dos processos evolutivos das crianças como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico. Além disso, é fundamental respeitar os direitos da criança, conforme estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). Isso inclui o direito à educação de qualidade, o direito à igualdade de oportunidades, o direito à proteção contra qualquer forma de abuso ou exploração, entre outros.

Contudo, os processos na Educação Infantil devem considerar as

necessidades e as características das crianças em desenvolvimento, respeitando seus direitos, promovendo o pensamento lógico, criando ambientes alfabetizadores, mas ao mesmo tempo que considere suas experiências anteriores, sua idade e singularidades específicas, oferecendo suporte às crianças com dificuldades de aprendizagem ou que necessitem de recursos acessíveis para se desenvolverem.

4.1 O direito à infância e o respeito ao tempo da criança

No Brasil, a luta pelo reconhecimento da infância e da Educação Infantil aconteceu a partir do crescimento e da urbanização das cidades, além da participação efetiva das mulheres no mercado de trabalho. Nesse contexto, conforme menciona Kuhlmann JR. (2000), as primeiras creches e jardins de infância seguiram um projeto educacional que se atrelava à classe social da criança: enquanto as crianças de classes sociais mais pobres tiveram uma educação assistencialista que promovia uma pedagogia de submissão reprodutiva do Estado, as crianças de classes com um melhor poder aquisitivo na sociedade receberam uma Educação Infantil de melhor qualidade e abrangência.

Com a aprovação da Constituição Federal, em 1988, e da LDB, em 1996, a Educação Infantil passou a ser considerada como etapa educacional, a primeira da Educação Básica, comprometida com o desenvolvimento humano e com a aprendizagem das crianças. Entende-se, então, que essa etapa educacional é um direito irrevogável da criança tendo como finalidade o seu desenvolvimento integral, até os cinco anos de idade, por meio da oferta de experiências significativas e de qualidade.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) pode ser citada, também, como um dos principais eventos mundiais, resultou no documento que priorizou a educação, ao lado da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989). De acordo com essa Declaração:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo [...] (UNESCO, 1990, p. 3).

A educação formal comum, como é assim conhecida, pensada para os dias contemporâneos, fundamenta-se no princípio da equidade (reconhecer a diferença e promover condições diferenciadas para o processo educacional conforme a necessidade de cada um); requer uma nova formulação de políticas públicas educacionais reconhecedoras dessas diferenças e da necessidade de condições específicas para a efetivação dos processos de aprendizagem na educação. As normativas que baseiam a Educação Inclusiva parte do mesmo princípio.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), mais uma vez pontua e estabelece que as crianças devem sentir-se incluídas no ambiente escolar, ou seja, todos têm o mesmo direito a uma educação de qualidade como qualquer outro indivíduo, assim como, na escola, e participarem ativamente da educação.

Ao pensarmos na Educação Infantil e suas especificidades para o desenvolvimento da criança tomamos como premissa para o trabalho a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018), que por sua vez, amplia as noções e concepções das DCNEI como a ideia de currículo na Educação Infantil e as práticas cotidianas desenvolvidas neste espaço. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) norteia o cuidar e o educar na Educação Infantil orientando a respeito dos tempos de vivência na infância com ênfase na experiência da criança enquanto sujeito de direitos e produtor de cultura. Segundo Fochi (2020, p. 66), em seus estudos sobre o currículo para a Educação Infantil, as DCNEI e a BNCC pressupõem que “o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças. Uma pedagogia que exige abertura à complexidade que é conhecer e se conhecer”. O currículo, para o autor, não apenas deve organizar, planejar e propor práticas e situações de aprendizagem, mas também reconhecer situações de aprendizagem nos momentos e nas vivências cotidianas das crianças. Quanto a isso, Campos, Carvalho e Baptista (2021) preconizam que:

[Através do movimento e das interações é possível também reconhecer situações e oportunidades para ampliar o conhecimento.] Nesse sentido, encontros sensoriais e corporais com o espaço e com a matéria são formas valiosas de conhecimento e instrumentos de compreensão e leitura do mundo (CAMPOS; CARVALHO; BAPTISTA, 2021, p. 368).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica coerente com o direito da criança à educação de qualidade deve percebê-la como centro do processo educativo, respeitando sua individualidade e especificidades. Jobim e Souza (1994), vem nos dizer que é a partir desse reconhecimento do sujeito que é possível construir possibilidades e favorecer a ampliação de experiências. A centralidade na criança perpassa todo e qualquer processo educativo. A seguir façamos uma reflexão sobre o papel da linguagem e as contribuições da teoria histórico-cultural.

5 O PAPEL DA LINGUAGEM: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nos estudos de Vigotskii (2003, 2010a), entende-se que a linguagem na constituição e na formação da subjetividade da criança é fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Para o autor, embora inicialmente o pensamento e a linguagem se desenvolvam e evoluam de modo independente, à medida que a criança cresce, eles se fundem produzindo avanços nas funções psicológicas superiores, dentre elas, a cognição. Sendo assim, a linguagem, quando compreendida através da dimensão social e cultural, se constitui em um caminho dialético entre o homem e o mundo, promovendo uma evolução significativa nos processos psíquicos.

Nesta mesma perspectiva, outra importante discussão refere-se à importância que ela cumpre na construção das subjetividades infantis. Em acréscimo a isso, Jobim e Souza (1994), afirma que a linguagem, nas suas mais variadas manifestações, é o elemento que constitui a consciência, e não o contrário, entendendo que a consciência se refere à capacidade de elaborar significados e sentidos para as coisas do mundo.

A linguagem é, segundo Vigotskii (2003, 2010a), uma função psíquica superior que atua sobre as demais funções da mente e que, em conexão com outras áreas, permite a evolução do pensar para formas mais complexas. A linguagem permite que os seres humanos categorizem o mundo, inventem, lembrem, relembrem, prevejam, abstraíam e generalizem as coisas, os objetos e até mesmo a comunicação. É por meio dela que o homem age e pensa sobre os objetos mesmo sem visualizá-los, relacionando-os com o mundo por meio da mediação dos significados construídos no meio social em que vive. A linguagem é o elemento essencial que permite ao ser humano transformar o que era experienciado no plano social em algo subjetivo, particularmente pessoal porque internalizado. A linguagem é um elemento importante para o desenvolvimento da criança visto que “A infância [...] não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou fora dela, pois é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura” (BRASIL, 2016c, p. 18).

A partir das concepções de Vigotski (2003), a linguagem pode ser compreendida em sua função simbólica e social. Por meio de gestos, sons e balbucios o bebê inicia seu caminho como sujeito de linguagem, a partir da mediação do adulto que interpreta essas manifestações sonoras e corporais, atribuindo-lhes sentido.

Vigotski (1978) chama de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o nível de desenvolvimento da criança em realizar algo por meio de sua capacidade autônoma de resolver problemas e compreender algo e a capacidade da criança em resolver algo com a ajuda de outro ou de um adulto. Nesse sentido, entende-se que o ser humano não se desenvolve sozinho, pois ele necessita do outro para realizar sua completude. Para que a criança se desenvolva é necessário a interação entre o meio, o adulto.

Dessa forma, a linguagem é compreendida em sua função histórica e social. É um instrumento que permite o ser humano evoluir e se destacar em relação às demais criaturas existentes no contexto em que nasce, desenvolvendo-se.

Diante desta afirmativa Jobim e Souza (1994) vem ressaltar:

[...] a criança constrói a representação da realidade na qual está inserida. Agindo, ela é capaz de transformar a realidade, mas, ao mesmo tempo, é também transformada por esse seu modo de agir no mundo. Sua participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 24).

Mediante as contribuições de Vigotski (2003) existe um encontro de gerações entre o adulto e a criança desde seu nascimento. Primeiro, no âmbito familiar, no contexto onde nasce; depois, à medida em que vai se desenvolvendo, o contato se dá com o outro, em outras instituições, em outros ciclos de relações, sendo a escola uma delas dentro da cultura em que se insere. Nesse encontro entre o adulto e a criança, que as experiências são compartilhadas e atribuídas com outros significados criando um universo comunicacional. É um encontro de experiências de mão dupla.

Segundo Vigotski (2022, p. 83), “o meio afetar o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele”. Na mesma direção, Freitas (2001) afirma que o adulto apresenta o mundo para criança a partir do cotidiano e vai provocando-a para que ela possa construir assim seus próprios significados. Nesse contexto, “A linguagem está a serviço das construções cognitivas da criança e é, portanto, forma de representação e comunicação, auxiliando o pensamento” (FREITAS, 2001, p. 18).

A experiência internalizada dos seres humanos acontece através das relações e interações que são trocadas ao longo da vida. São as internalizações da criança que darão significados aos seus pensamentos se constituindo assim e gradativamente em

um mundo de linguagem.

Os signos, ou seja, os instrumentos da nossa atividade psicológica, permitem ao ser humano ações como lembrar dos acontecimentos, relatar o fato acontecido e fazer comparações entre o fato ocorrente e outros com ele parecidos. Os signos, que são sinais que auxiliam o homem nessas tarefas que requerem o uso da memória e da atenção, permitem que recorramos a elementos ausentes no espaço e no tempo presentes, ampliando nossa capacidade de ação sobre o mundo (VIGOTSKII, 2010a).

Por várias maneiras, os signos são utilizados para aprimorar a nossa capacidade de armazenamento de informações e de autocontrole de nossas ações. Os instrumentos são importantes para a mediação dos signos permitindo-nos maior controle sobre a ação dos seres humanos e de sua atividade. Eles são elementos fundamentais nas funções psicológicas superiores, assim chamadas nos estudos de Vigotskii (2003, 2010a).

A linguagem, então, na visão do autor, assume um caráter simbólico para os seres humanos e não se encontra em nenhuma outra espécie. Impulsionada pela necessidade de se comunicar, a humanidade, desde seus primórdios, desenvolveu, por meio de signos, uma forma de se expressar. A expressão, primeiramente, veiculou-se por meio de desenhos por meio dos quais os homens registraram ideias, sentimentos, costumes, modos de viver de uma época. Depois, a expressão passou a ser registrada por meio da escrita.

Diante do exposto, podemos concluir que, para Vigotski (2003), a linguagem vai além da função comunicativa. Ela é o ponto central no processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos seres humanos. É por meio dela que se ancoram a imaginação, a criação e a expressão de afetos, sentimentos e valores.

Nesse sentido, sua importância se dá, também, pelo desenvolvimento da criatividade e das interações para favorecerem a construção do imaginário e do faz de conta no desenvolvimento infantil e nos processos de construção do pensamento da criança. A criatividade, segundo o viés dos estudos de Vigotski (1999), é uma capacidade inerente dos seres humanos. Porém, dependendo dos contextos de interação, o processo criativo pode ser maior ou menor, conforme as oportunidades de interação com o meio e com outros sujeitos mais experientes.

Depreende-se assim que todo o legado cultural acumulado na cultura por nossos antepassados, assim como as experiências coletivas e os processos linguísticos, apresentados e vivenciados em espaços educativos, contribuem para a

aprendizagem dos seres humanos e para o desenvolvimento da criatividade. Essa perspectiva coaduna com os estudos marxistas que fundamentam a concepção histórico-cultural de Vigotski.

A imaginação, base dos processos criativos, desenvolve-se a partir dos elementos que recolhe da realidade e dos contextos sociais em que os seres humanos se inserem. Nesse processo, de acordo com Vigotski (2009b), a imaginação vai se complexificando ao recorrer sucessivamente a elementos reais e a imagens da fantasia até inserir imagens distantes da realidade:

[...] a imaginação pode criar novos graus de combinação, misturando primeiro elementos reais (o gato, a cadeia, o cavalo), combinando depois imagens de fantasia (a sereia, os elfos) e assim por diante. Mas os elementos últimos que integram as imagens mais afastadas da realidade, até mesmo esses elementos últimos, constituem sempre impressões da realidade (VIGOTSKI, 2009b, p. 17).

Em seus estudos, Vigotskii (2010a) aponta formas que contribuem com o desenvolvimento da criatividade. Considerando que, inicialmente, a imaginação se constrói com elementos advindos da realidade e presentes na experiência da criança, deve-se ressaltar que quanto maior forem as interações que tiver, maiores serão as chances da criança criar, ou seja, quanto mais experiências uma criança ou sujeito tiver, mais rico e diversificado será seu processo imaginativo e criativo.

Vigotskii (2010a) aponta a linguagem como um instrumento de acesso às experiências vivenciadas pelo grupo social transmitidas por meio de relatos e da oralidade produzida nas atividades cotidianas. Esses relatos compõem nossa realidade e por meio deles temos acesso ao que já se conhece e ao que é novo. Ao internalizá-los, nos apropriamos da linguagem e a propagamos à nossa maneira. Nesse contexto, as narrativas das histórias infantis permitem que a criança, desde pequena, participe do mundo e da linguagem do adulto imitando as relações que se presenciam nos livros. Além disso, as experiências e as relações anteriores vivenciadas pela criança são importantes na formação de novas experiências e de novas imagens, pois desencadeiam emoções através da lembrança. Essas emoções podem ser acessadas pela lembrança do cheiro ou da sensação que já está ali memorizada e internalizada no sujeito e por meio do sentimento do medo que, também, se encontra no campo emocional.

A ação imaginativa acontece, ainda, por meio da fantasia quando, segundo

Vigotski (2009a), se desvincula de uma situação concreta. Na fantasia, a capacidade de imaginar um objeto se realiza sem fazer inferência com o real. Contudo, Vigotski (2009a) evidencia que as atividades imaginárias são pautadas por fontes de experiências construídas no cotidiano e, a partir delas, possibilitam a promoção de novas realidades, com ocorre na fantasia.

Assim como Vigotski (2009a), Smirnov (1960, p. 310) também destaca que “a imaginação está estreitamente orientada pela atividade prática”. Para esse autor, a concepção criadora enriquece-se e comprova-se à medida que é aplicada e observada pela prática. O caráter inseparável entre imaginação e realidade condiciona, portanto, o aparecimento dessa função psíquica a partir da vivência de uma realidade concreta. Percebe-se que, a imaginação se relaciona com as particularidades da personalidade do sujeito, como seus interesses, suas capacidades, seus conhecimentos, seus hábitos e costumes.

Ao pensarmos na imaginação, na criatividade e no simbólico e sua participação na formação do pensamentos das crianças vejamos agora a seguir as contribuições da literatura como fonte de experiência para arte, para esses processos criativos e para estética.

5.1 A literatura infantil como fonte de experiência estética

Levando-se em conta o papel fundamental da imaginação para o desenvolvimento do pensamento, a literatura constitui-se como instrumento fundamental para reflexões de natureza tanto cognitiva como afetiva e de domínio cultural e social. Conforme argumentam Machado, Almeida e Francisco (2018), a literatura apoia as crianças na construção de significados novos, junto àqueles que já possuem, e assim ajuda-as a desenvolver o imaginário, o gosto pela leitura e por ouvir histórias aguçando a sua curiosidade.

Para aprofundar a compreensão acerca da importância da literatura infantil e sua contribuição na formação crítica e criativa dos sujeitos, buscamos estudá-la na infância, sobretudo na Educação Infantil, por meio do suporte teórico de Machado, Almeida e Francisco (2018), Cademartori (2014), Paulino (2014), Baptista (2010) e Zilberman (2008) para compreensão e maior entendimento sobre a temática.

A leitura literária⁸ é fundamental para assegurar os primeiros contatos com a linguagem escrita em consonância com as especificidades da primeira infância⁹. Por meio da literatura infantil, a criança é conduzida a um mundo imaginário que a permite interagir e reelaborar as histórias a que tem acesso. Segundo Cademartori (2014), o livro de literatura infantil deve atender as especificidades de seu público. Sendo assim, explica:

Um livro de *literatura infantil*, portanto, constitui uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atende aos seus interesses e respeita as suas possibilidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são apresentados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos e, ao mesmo tempo, superá-las, mostrando algo novo (CADEMARTORI, 2014, p. 199).

Nesse contexto, entender a criança como um ser que se insere e também atua na cultura é importante para compreender o seu direito ao mundo literário, assim como as mediações que a aproximam da leitura a partir do prazer, da imaginação e de diversas linguagens (CADEMARTORI, 2014).

De acordo com Machado, Almeida e Francisco (2018), a leitura, para ser realmente reconhecida como uma leitura literária, deve diferir do caráter educativo e instrucional dos livros com fins somente didáticos e pedagógicos. Isso corre porque a literatura é mais que um instrumento pedagógico para o currículo escolar:

Muitas vezes, a temática abordada, ainda que seja considerada densa ou complexa, é justamente o elemento que gera o prazer da leitura, seja por um interesse pessoal do leitor, seja pela potencialidade do texto literário em proporcionar maior vazão a emoções ocultas. Em outros casos, o prazer se instaura no alcance de determinada expectativa criada em função do gênero – por exemplo: uma obra de terror ou suspense bem sucedida é exatamente a que provoca a sensação de medo ou desconforto durante sua leitura, assim como o sucesso de uma obra dramática, muitas vezes, está em sua capacidade de provocar o choro (MACHADO; ALMEIDA; FRANCISCO, 2018, p. 15).

Na mesma direção, Baptista (2010) entende que, para promover a literatura como fonte de prazer e de experiências estéticas, é necessário primordialmente

⁸ “A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa” (PAULINO, 2014, p. 177).

⁹ Empregamos o conceito de primeira infância conforme consta no art. 2º da Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para esse período da vida: “[...] considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (BRASIL, 2016a).

considerá-la como arte. Além disso, para a autora, a literatura e a imaginação caminham juntas e as escolas e os ambientes educacionais devem compreender o caráter artístico da literatura caminhando assim para o que se reconhece como leitura literária:

Se quisermos proporcionar a uma criança uma base suficientemente sólida para sua atividade criadora, devemos ampliar a sua experiência. Quanto mais a criança vê, ouve e experimenta, quanto mais aprende e assimila, quanto mais dispõe de elementos reais, mais ampla será sua atividade criadora (BAPTISTA, 2010, p. 5).

Por sua vez, Paulino (2014, p. 177) argumenta que a ação do leitor se constitui como uma prática cultural de natureza artística quando estabelece com o texto uma inspiração prazerosa: “misturada à vida social, a *leitura literária* merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida e de convivência cultural”.

A literatura, como consideram Cademartori (2010), Paulino (2014), Machado, Almeida e Francisco (2018) e Baptista (2010), faz parte de um universo criativo e imaginário que também é o universo da infância. Desse modo, a literatura pode e deve ser um viés para apresentar à criança, desde pequena, o universo da leitura e da escrita. Um universo que é rico em experiências, fantasias e representações que são compartilhadas pelas mediações ofertadas pelo mundo do adulto. Entretanto, a literatura deve ser apresentada para as crianças respeitando sua voz, suas escolhas e suas interações. Assim, “O universo infantil, suas crenças, seus valores, suas produções culturais se tornam elementos constitutivos dessas interações (BAPTISTA, 2010, p. 10).

A importância da literatura fazer parte do cotidiano das crianças, em particular da sua trajetória escolar, encontra, nas proposições de Candido (2011, p. 191), importante sustentação teórica, pois, para esse autor, “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades e em todos os níveis, é um direito inalienável”.

Já em relação à literatura infantil, Zilberman (2008) ressalta que ela

[...] provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia, colocando frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção, produz uma modalidade de reconhecimento em quem lê (ZILBERMAN, 2008, p. 17).

Em consonância com a autora, para Cademartori (2010, p. 58), a literatura, na infância, cumpre ainda o papel de ampliar conhecimentos em diversas áreas do desenvolvimento infantil. Assim, por exemplo, “[...] a manipulação lúdica dos sons da língua pela criança, a fruição do sonoro independente do significado, constitui parte fundamental do desenvolvimento linguístico”.

Diante disso, percebe-se que a literatura deve ocupar um relevante lugar no início da infância. Cabe destacar que tão importante quanto a forma como a literatura chega às crianças por meio da mediação de um sujeito mais experiente, são as escolhas dos livros a serem apresentados às crianças. Para Cademartori (2014, p. 199), “[...] o livro para crianças pode ser definido a partir do leitor implícito - isto é, a partir do tipo de leitor que o texto prevê. Os principais traços do leitor implícito do texto infantil são: um leitor em formação e com vivências limitadas pela força da idade”. Machado, Almeida e Francisco (2018) acrescentam que é importante, também, identificar a experiência literária na formação do adulto leitor, principalmente no que tange aos sujeitos inseridos no âmbito escolar, ou seja, as professoras que são as mediadoras entre a criança e o universo literário. Reyes (2012) enfatiza a necessidade de uma literatura abrangente no ambiente escolar, no sentido de ofertar “uma educação sentimental” que extrapole os resquícios da literatura europeia voltada ao controle de pensamentos e comportamentos. Em oposição, uma literatura em que “possam ser tecidas as vozes, as experiências e as particularidades de cada criança, de cada jovem de carne e osso, com seu nome e sua história” (REYES, 2012, p. 28). Enfim, uma educação para o conhecimento da identidade de cada criança a partir do contato com a poesia, o conto, a fabulação e, decorrente disso, uma relação mais ampla e significativa com o mundo.

Para Machado, Almeida e Francisco (2018), ser capaz de compreender a grande diversidade encontrada nas mais diversas formas textuais e nos livros da literatura infantil pressupõe uma professora leitora, ou seja, que goste de ler e que compreenda sua ação mediadora em relação à literatura. Nessa condição, a professora torna-se capaz de formar os pequenos leitores considerando que:

Diferentemente de outros processos formativos, nesse tipo de formação, deve-se dar espaço à singularidade dos leitores porque há um forte envolvimento emocional e afetivo na relação que se estabelece entre o texto literário e o leitor. A abertura para a escuta da experiência individual, para a flexibilidade interpretativa, para o diálogo em torno das obras, torna-se imprescindível para que os leitores se sintam encorajados a ler outros livros de literatura (MACHADO; ALMEIDA; FRANCISCO, 2018, p.17).

Machado, Almeida e Francisco (2018) ainda ressaltam que as narrativas dos livros de literatura têm um importante papel nas experiências subjetivas dos leitores ao compartilhar sentimentos por meio do que é coletivo. Assim, ao ler um livro de literatura infantil, a professora compartilha com suas crianças a cultura que está inserida no texto e, ao mesmo tempo, a criança que recebe a história tem muito a dizer, pois ela a internaliza e a reproduz criando estratégias, reformulando-a e recontando-a para compreender cada elemento contido na narrativa.

Jobim e Souza (1994) nos faz refletir que a criança é um ser que deseja ser ouvida desde o momento que se insere em nosso mundo. Então, os processos literários são propiciadores das intervenções discursivas das crianças, pois, como afirmam Machado, Almeida e Francisco (2018), elas têm muito a dizer sobre as escolhas dos livros, sobre as narrativas que lhe são apresentadas e sobre as histórias que podem tocá-las e estimulá-las. Porém, muitas vezes, essa escuta é negligenciada.

A literatura, portanto, encontra o seu sentido quando abre portas para que os sujeitos possam criar novas leituras da realidade, promovendo modificações internas conforme as necessidades dos sujeitos que a ela têm acesso.

Nesse sentido, Baptista (2018) vem nos dizer que:

A literatura, ao abrir caminho para as primeiras experiências com o universo fabular, é a manifestação de uma dimensão fundamental da infância: a possibilidade de transgredir o instituído, de recriar o mundo dado por meio da elaboração de outros mundos imaginativos. Daí a centralidade que o texto literário assume na educação de novas gerações e sua afirmação como um direito fundamental dos seres humanos desde o nascimento (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 185).

O direito à literatura na dimensão da sua universalidade e de suas contribuições para o desenvolvimento da pessoa, remete aqui, nesta pesquisa, à discussão de como assegurá-lo às crianças com DV a fim de que elas tenham as mesmas oportunidades que as crianças videntes de se inserirem em um processo de letramento que, para além do percurso para apropriação da linguagem oral e escrita, garanta que possam

usufruir de seu caráter estético, artístico, cultural e transformador. Nessa condição, é importante reiterar que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com deficiência deve-se essencialmente à ausência de uma adequada ação educativa que proporcione a elas interações e oportunidades de aprendizagem (VIGOTSKI, 2022).

5.2 A criança com deficiência visual e seu direito à literatura infantil

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que a criança com DV tem o mesmo direito que uma criança vidente, apoiando-nos em Vigotski (2022, p. 11) que nos fornece “[...] uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades”. Nesse sentido, os processos de desenvolvimento do ser humano têm sua gênese nas relações constituídas em sociedade, ao longo da vida, repercutindo sobre a personalidade do sujeito que se constituirá no futuro: “Assim como a criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2022, p. 31-32). Dessa maneira,

[...] o processo de desenvolvimento da criança com deficiências está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto (VIGOTSKI, 2022, p. 42).

Diante disso, ao pensar no desenvolvimento das crianças com DV, torna-se importante defender a ideia de que participem, de maneira coletiva, das atividades e práticas sociais junto aos seus pares de idade. Entretanto, é preciso considerar que nossa cultura se organiza para o sujeito vidente e que, quando uma criança com DV se depara com o mundo organizado para o vidente, cuja ênfase recai sobre as imagens, sendo o enxergar importante até mesmo para sobrevivência, ela se vê em desvantagem por não ter acesso aos bens culturais que as pessoas videntes possuem.

Contudo, a criança com DV deve ter acesso a outras vias para acessar esse mundo que não seja a visão, ou somente o tato ou a audição. Ela necessita que sua

orientação perpassa pelo convívio social para que, no futuro, não sinta o sentimento de menos-valia ao qual Vigotski (2022) se refere. Então, são as condições do meio que irão levá-la a se sentir ou não deficiente e não sua incapacidade biológica de enxergar como as outras pessoas:

[...] o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica. Os processos de compensação também estão dirigidos não à conduta direta do defeito, a qual não é possível em grande parte, mas à eliminação das dificuldades criadas pelo defeito. Tanto o desenvolvimento como a educação da criança cega têm a ver não tanto com a cegueira por si mesma, mas com suas consequências sociais (VIGOTSKI, 2022, p. 41).

Para Vigotski (2022), o investimento em práticas que levem à compensação, como ocorre com a ênfase no desenvolvimento sensorial, não são suficientes para o desenvolvimento da criança com DV. Somente a linguagem pode ter um papel decisivo no desenvolvimento dessa criança, pois é por meio dela que nós, sujeitos de linguagem, nos constituímos e interagimos nas relações com os demais seres humanos.

A literatura infantil, como ferramenta para instrumentalizar o simbólico e o imaginário para construir e ampliar a linguagem das crianças pode ser uma forma de ampliar o mundo simbólico para a criança com baixa acuidade visual e até mesmo cega. Ela favorece a constituição do psiquismo, uma vez que possibilita e permite à criança penetrar no mundo imaginativo ampliando suas vivências subjetivas e suas experiências práticas. A história por meio da oralidade e do estímulo narrativo, contada ou lida por outrem, é uma importante modalidade da língua nos espaços de práticas sociais interacionais, sobretudo nos exercícios de mediação literária. Na Educação Infantil, a experiência literária em diferentes linguagens, seja verbal, seja visual, pode contribuir para a expressão artística e a ampliação do conhecimento das crianças videntes e das crianças com DV.

Conforme argumenta Almeida (2014), a criança com DV tem que ser percebida como criança capaz, que pode e deve ter oportunidades de compreender o mundo que a cerca. Dessa maneira, possui, como as demais, o direito de aprender, levantar atributos, fazer associações, estabelecer comparações, compreender oposições, abstrair e pensar. Sua capacidade cognitiva não deve ser percebida como um processo de construção intelectual inferior. O cérebro da criança com DV, segundo Almeida (2014), reage aos estímulos presentes no mundo, fazendo com que sua

estrutura cognitiva se equipe também de saberes, emoções, pensamentos e percepções. A literatura, nessa perspectiva, deve ser compreendida para além do seu uso como instrumento para alfabetizar transcendendo o conhecimento do código escrito. A mesma pode se constituir em uma chave de acesso ao mundo simbólico, ao universo da imaginação.

A Educação Infantil, propicia meios para esse desenvolvimento progressivo, quando tem como um dos seus instrumentos para essa mediação, os livros de literatura ou as histórias infantis. Na escola, conforme afirma Bruno (2006a), as experiências proporcionadas pela mediação da professora podem incentivar, na criança com DV, a ampliação do vocabulário, a fluência na fala, o interesse em discutir, a necessidade de questionar e de levantar hipóteses construindo, assim, sistemas de significação e a representação mental de conceitos sobre o que escuta e vivência.

Além disso, acrescenta:

Para a criança cega e de baixa visão, a leitura de mundo não pode ser feita apenas pela exploração concreta dos objetos que toca e a cercam no mundo real. Elas necessitam ter acesso e vivenciar o mundo da fantasia, do faz de conta, da linguagem simbólica, da estética e da arte para que desenvolvam a imaginação e a criatividade (BRUNO, 2006a, p. 47).

Ao pensar nos processos de aprendizagem e recorrendo novamente aos estudos de Vigotski (2022) sobre as crianças com DV, ressalta-se a necessidade de que elas participem coletivamente, desde a Educação Infantil, de todas as atividades com seus colegas de classe, inclusive das práticas sociais de leitura. Nesse aspecto específico, como salienta Bruno (2006a, p. 54), “o professor deve estar consciente que figuras não têm significado para a criança cega, mas é importante que se descreva a imagem para que o aluno possa estabelecer relações a partir das suas próprias experiências.”

Domingues (2019) esclarece que, quando a criança com DV se inicia no universo literário, ela traz consigo sua bagagem e experiência junto à família e aos ambientes que frequenta. Quanto a isso, reconhecer cada criança com sua bagagem histórica e em sua singularidade faz-se necessário porque:

Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança (VIGOTSKI, 2022, p. 38).

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que a linguagem é o ponto de encontro entre os sujeitos que emerge de todo trabalho em que a professora possa reconhecer a criança como centro do processo educativo (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 169), vejamos a seguir como a mediação da professora pode influenciar no desenvolvimento das crianças, conseqüentemente, também, das crianças com DV, junto aos seus processos de desenvolvimento literário.

5.3 Processos de mediação literária junto às crianças com deficiência visual

Para Vigotskii (2010a), a ZDI é compreendida como a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real da criança em determinada aquisição. No intervalo da diferença obtido, é que a mediação deve ser exercida de modo a fazer avançar o desenvolvimento. A ZDI permite que possamos refletir sobre as funções que ainda não foram amadurecidas nas crianças, mas que ainda podem amadurecer. Ela nos permite observar o que a criança consegue fazer sozinha, com autonomia, e o que ainda necessita da mediação do outro para aprender:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento iminente; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos do desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VIGOTSKII, 2010a, p. 118).

Os processos de construção do raciocínio abstrato, como nos explica Vigotskii (2010a), concebem-se por meio das vivências e experiências que são apresentadas ao sujeito, sendo o mundo real repleto de estímulos importantes para formação de conceitos mais abstratos. Desse modo, a consolidação da capacidade de abstração está apoiada na lembrança de situações concretas já vivenciadas:

Um exemplo trata do desenvolvimento dos conceitos visuais na criança muito pequena. Pesquisas sobre o ato de pensar, tal como ocorre em crianças quando são solicitadas a transpor uma relação aprendida com determinado conjunto de estímulos para um outro conjunto similar, mostraram que esse processo de transferência se dá, nada mais nada menos, através da lembrança de exemplos isolados. As suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo ainda, o caráter de uma abstração (VIGOTSKII, 2010a, p.48).

Na teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento na infância, as mediações permitem que as estruturas concretas iniciais de fala e pensamento se convertam em formas superiores de comportamento. A mediação promove formas capazes de construir significados e produzir sentidos. Nessa perspectiva, uma educação estética por meio da literatura se daria à medida que, na condição de arte, a literatura permite a “[...] aquisição de novas formas de lidar com a realidade, de criar novos arranjos para os elementos da realidade externa, de modo a atender às necessidades internas dos sujeitos” (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p.172).

Os processos de significação construídos na infância promovem a compreensão de que, mesmo com a falta da visão ou de parte dela, a criança ainda muito pequena pode desenvolver suas intenções comunicativas. A mediação por meio da palavra tem uma importante contribuição no contexto da criança com DV para que a mesma possa intuir. O meio social, em si, pode ser também um instrumento para que a criança alcance o desenvolvimento. A criança aprende o que ela vive na cultura, mas também vivencia o seu pensar a partir das oportunidades que lhe são apresentadas dentro dos contextos culturais.

A mediação literária contribui para o desenvolvimento da inteligência, uma vez que a linguagem é seu instrumento mais relevante: “os conceitos e a linguagem que os infunde dão força e estratégia à atividade cognitiva. A capacidade de impor estruturas superiores no interesse de ver as coisas de modo mais simples e profundo é tida como um dos poderosos instrumentos da inteligência humana (VIGOTSKI, 2003, p. 7). Nesse sentido, entende-se que:

Nas instituições de Educação Infantil, especialmente nas turmas da pré-escola - crianças de quatro e cinco anos - a perspectiva de uma educação estética ligada ao texto literário ainda é pouco presente, razão pela qual é relevante pensar em como apoiar as professoras que atuam nessas turmas para mediar, de forma mais adequada, a relação das crianças com o texto literário (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 173).

Assim, para as crianças com DV, é necessário pensar também na mediação em maior frequência com a literatura porque, além de construir subsídios para inserção no mundo letrado, permite, ainda, construir imagens mentais sobre o real da vida cotidiana e sobre o imaginário que permeia o universo infantil nos livros literários.

Ao pensarmos na mediação da literatura entende-se que, o mediador de leitura “é um leitor sensível e perspicaz, que deixa tocar pelos livros, que desfruta e que

sonha em compartilhá-los com outras pessoas”. Além disso, “cria rituais, momentos e atmosferas propícias para facilitar os encontros entre livros e leitores [...]” (REYES, 2014, p. 213). Uma outra perspectiva de concepção adotada sobre mediação é de Novais (2017, p. 7) que defende ser a mediação uma “atividade ou elemento que promova a construção de um propósito de leitura e/ou que estabeleça as condições apropriadas para seu desenvolvimento, a fim de tornar o texto interessante para o leitor”.

A natureza humana da mediação é sua condição mais reconhecida, com destaque, no ambiente escolar, para a atuação dos professores, coordenadores pedagógicos e profissionais de biblioteca; e no entorno social, para a participação da família, dos amigos, colegas e membros das comunidades de convívio e circulação dos leitores. Todo aquele que, direta ou indiretamente, com ou sem intenção pedagógica explícita, atua no sentido de favorecer ou mesmo promover um sentido pessoal ou comunitário para o uso e a apropriação de textos, em sua diversidade de gêneros e suportes, lugares e funções, exerce, de certa forma, um papel de mediador da leitura (NOVAIS, 2017, p. 7-8).

Quando lemos um livro, estamos envolvidos em um diálogo com o autor. O autor compartilha suas ideias, histórias e perspectivas, e o leitor responde a essas contribuições com sua própria compreensão e interpretação. Esse diálogo permite que o leitor desenvolva sua capacidade de análise crítica e de reflexão. Compartilhar livros e discutir suas ideias com amigos, colegas e grupos de leitura amplia a compreensão do texto, pois diferentes perspectivas são trazidas à tona. Essa interação social em torno da leitura contribui para a formação de sujeitos sociais mais conscientes e participativos.

Através da leitura é possível desempenhar um papel formativo na vida das pessoas. Ela contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a compreensão, a análise e a interpretação, além de expandir o vocabulário e a capacidade de expressão. Através da leitura, as pessoas adquirem conhecimento, desenvolvem empatia e cultivam sua imaginação. Diante disso, é válido reconhecer que a leitura não se limita à palavra escrita. A palavra falada, por meio de discussões, palestras e debates, também desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. Além disso, a ideia de "palavra-mundo" enfatiza que a leitura não é apenas um ato individual, mas uma atividade que nos conecta com o mundo ao nosso redor, permitindo-nos compreender e influenciar a sociedade.

A literatura, envolve a mente do leitor, mas também é moldado por fatores

externos, como o contexto cultural e as influências sociais e o que nos são oferecidos e apresentados como leitura quando crianças. Essas abordagens ressaltam a importância da leitura como uma atividade que vai além do indivíduo e tem implicações mais amplas na construção de significados na sociedade. Poderíamos aqui, listar inúmeros benefícios desenvolvidos pela ação de apresentar cotidianamente as histórias e a diversidade de livros existentes, dos clássicos as histórias contemporâneas. O aumento do vocabulário, contato com a linguagem escrita antes mesmo de aprender a ler. Levar as crianças a escutar é um passo importante no processo de desenvolvimento das crianças. E para com as crianças com DV este estímulo deve ser ainda maior. Vejamos a seguir os relatos das nove professoras do AEE da RME-BH sobre o uso da literatura nos atendimentos, a mediação com o livro e suas concepções sobre a leitura literária nas salas de Recursos Multifuncionais para desenvolverem o trabalho do AEE com as crianças com DV.

Paulino (2005, p. 86) nos permite entender com seus estudos que “ler é muito mais do que decifrar palavras. E que a literatura requer conhecimentos e habilidades específicas, a formação de um leitor de literatura”. Nesta perspectiva, o compromisso do educador é de garantir o direito de nossas crianças, aqui referente ao direito a literatura como nos assegura Candido (2011) e Reyes (2010, p. 14) que é na primeira infância que a formação literária se torna peça fundamental como alternativa de nutrição emocional e cognitiva e como equipamento básico para habitar mundos possíveis na medida de cada ser humano”.

6 ANÁLISE DESCRITIVA DOS DADOS DA PESQUISA

Os dados empíricos desta pesquisa qualitativa foram obtidos por meio de uma observação direta do espaço, onde as nove participantes atuam para desenvolverem o AEE. A observação foi realizada no mesmo dia da aplicação da entrevista semiestruturada, que iniciou no segundo semestre de 2022, no mês de setembro, e no primeiro semestre de 2023, no mês de fevereiro. A entrevista feita com cada professora de cada regional foi norteada, também, pelas seguintes indagativas:

Como ocorrem as orientações e as mediações para desenvolverem o trabalho com a literatura nos atendimentos do AEE junto a criança da Educação Infantil, com deficiência visual na Rede Municipal de Belo Horizonte?

Como as histórias e os livros infantis são apresentados para crianças com DV? Essa forma de apresentar as histórias e os livros infantis tem contribuído para assegurar às crianças o acesso ao universo literário?

Que atividades e situações de aprendizagem desenvolvem para propiciar experiências às crianças com DV na Educação Infantil e aproximá-las da literatura nas salas de AEE?

Diante das perguntas e dos objetivos da dissertação, nove professoras que atuam no AEE na RME-BH foram selecionadas, essa etapa da pesquisa vem dizer da observação da pesquisadora em relação ao trabalho que as professoras desenvolvem por meio da entrevista semiestruturada e o conhecimento do espaço. Dentre as trintas que trabalham com DV que compõem um corpo de noventa e cinco professores nesta função, no ano de 2021 a 2023, para constituir a amostra do estudo. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de uma entrevista semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas, reflexivas sobre a própria prática e concepções de Inclusão e de literatura dessas professoras, bem como de observação do espaço da sala do AEE, a materialidade existente, o tipo de sala de atendimento, os recursos acessíveis e o tipo de livros e se existiam livros no espaço. As nove escolas de Educação Infantil visitadas estão relacionadas no Quadro a seguir.

Nas seções seguintes, serão apresentados e analisados os dados obtidos com a utilização dos instrumentos metodológicos a que se recorreu a entrevista semiestruturada e observação das salas do AEE.

Durante as entrevistas foi possível perceber nos detalhes das respostas o movimento das professoras do AEE para organizar e apresentar a literatura para as

crianças em seus atendimentos. Ao escolher a história, o lugar, dentro da sala do AEE ou na sala de aula comum da escola de Educação Infantil onde a mesma estuda e a preocupação intencional de levar as crianças a experimentarem algo diferente que faça sentido para elas por meio dos detalhes para compreender as imagens das histórias. Porém, a literatura não é um ponto primordial para o trabalho junto as crianças com DV, mas sim a aproximação o mais cedo possível do código Braille. Vejamos a seguir as escolas visitadas e as crianças que são atendidas, segundo as professoras entrevistadas.

A seguir o Quadro 1 com a relação das escolas:

Quadro 1 - Escolas de Educação Infantil em que trabalhavam as professoras de AEE que atendiam crianças com deficiência visual – Belo Horizonte, 2022

ESCOLA MUNICIPAL	REGIONAL ADMINISTRATIVA	PROFESSORA DO AEE	CRIANÇA ATENDIDA
Lygia Bojunga	Leste	Silene	Duas crianças Baixa visão (ambas) 4 anos (ambas)
Manuel de Barros	Oeste	Sílvia	Duas crianças Baixa visão (ambas) 4 anos (ambas)
Cecília Meireles	Barreiro	Ana	Uma criança Cegueira adquirida 4 anos
Clarice Lispector	Venda Nova	Rosa	Duas crianças Baixa visão (uma) Cegueira adquirida (uma) 4 e 5 anos, respectivamente
Érico Veríssimo	Nordeste	Edna	Uma criança Baixa visão 5 anos
Cora Coralina	Pampulha	Nilma	Uma criança Baixa visão 4 anos
Adélia Prado	Norte	Maria	Uma criança Cegueira congênita 4 anos
Guimarães Rosa	Noroeste	Vânia	Uma criança Baixa visão 4 anos
Machado de Assis	Centro-Sul	Alice	Uma criança Baixa visão 4 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A entrevista semiestruturada realizada no início do mês de setembro de 2022 e fevereiro de 2023 nos forneceu dados sobre as crianças atendidas e sobre a mediação do trabalho do AEE junto a elas, as crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil que apresentam DV.

Abaixo a pesquisa apresenta o cronograma das entrevistas agendadas:

Em setembro, no dia 21/09/22, a entrevista foi com a professora da Regional Leste, no horário das 14 horas da tarde. No dia 22/09/22, foi entrevistada a professora da Regional Oeste, às 08 horas da manhã. No dia 23/09/22, foi feita a entrevista com a professora da Regional Nordeste às 13 horas da tarde. No dia 28/09/22, a entrevista foi com a professora da Regional Barreiro às 08 horas da manhã. A entrevista com a professora da Regional Venda Nova aconteceu no dia 29/09/22 às 14 horas da tarde. No dia 06/10/22, foi realizada a entrevista com a professora da Regional Noroeste às 08 horas da manhã.

Já no primeiro semestre de 2023, foi realizada a entrevista com a professora da Regional Centro-Sul, no dia 10/02/23 às 13 horas da tarde. Na Regional Pampulha, foi marcada a reunião no dia 17/02/23 às 14 horas da tarde. E, finalmente, no dia 24/02/23 foi feita a entrevista na Regional Norte, às 08 horas da manhã.

As perguntas aplicadas às professoras na entrevista semiestruturada encontram-se sequenciadas ao final da dissertação, sendo caracterizadas com respostas fechadas no APÊNDICE A e respostas abertas no APÊNDICE B. As entrevistas foram gravadas e as perguntas foram transcritas na íntegra.

Quanto ao perfil pessoal e profissional das nove professoras respondentes, cinco atuam no AEE desde sua criação, em 2010, duas atuam há menos de cinco anos e duas há menos de dois anos. Quanto à formação, oito tiveram formação em nível médio no curso de Magistério e apenas uma em curso Técnico na área da Saúde. Já em nível de Ensino Superior, as nove professoras graduaram-se na área da Educação, sendo que uma delas é formada em Letras, Comércio Exterior e Direito, com pós-graduação nas três áreas.

Quanto à formação continuada, todas elas afirmaram ter participado de cursos ou ações de capacitação que abordaram o trabalho com a criança com DV após terem ingressado no serviço da sala. As professoras com maior tempo de exercício profissional afirmaram que sua formação continuada ocorreu em 2010. Essas professoras, tiveram, à época, a orientação para o trabalho de Leitura e Aprendizagem do código Braille, Soroban, Orientação e Mobilidade e Audiodescrição.

As demais, com menos tempo de atuação profissional no AEE, disseram ter recebido formação para utilizar o material LEGO *Braille Bricks*¹⁰ em formações para capacitação para o trabalho com as crianças com DV, ofertado pela SMED-BH, em parceria com a Fundação Dorina Nowill e a Universidade Estadual Paulista. Todas as professoras afirmaram ter apoio da SMED-BH, por meio da DEID, em processos formativos e disseram ter acompanhamento, sempre que necessário, para o atendimento das crianças com DV¹¹. Mas nenhuma delas possui formação certificada para o trabalho com as acessibilidade como o braile e demais acessibilidades anterior ao trabalho desenvolvido no AEE.

Em relação às condições de trabalho, ao serem indagadas sobre o acesso aos materiais de apoio, duas professoras disseram não haver quantidade suficiente de livros acessíveis para as crianças com DV, mas que buscavam criar relevos e texturas para trabalhar as histórias que desejavam abordar no AEE.

Eu não tenho títulos de livros em minha sala, até mesmo porque ela é uma sala provisória. Vou a biblioteca quando quero algum livro ou apresento um livro que conheço. O último que apresentei as minha crianças foi as panquecas de Pama Panya. Na próxima sala vou criar um espaço de leitura (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Ao serem perguntadas se nas salas de AEE elas recebiam audiolivros, sete das nove professoras responderam que não recebiam esse tipo de material. As professoras das regionais Venda Nova e Barreiro, disseram ter esse tipo de livro em sala, mas com poucos títulos e antigos.

Percebe-se então, com as respostas das entrevistas, que na Educação Infantil a acessibilidade e o atendimento do AEE, buscam desenvolver na criança com DV, a orientação pelo espaço, assim como o incentivo a sua autonomia estimulando os sentidos das crianças por diversas estratégias que são orientadas pelas professoras junto a escola de Educação Infantil. A literatura tende a ser mais explorada para dar início e incentivo ao ensino da leitura e da escrita por meio do reconhecimento do alfabeto Braille e não como leitura literária. Por meio das entrevistas semiestruturadas,

¹⁰ O conceito LEGO *Braille Bricks* é uma metodologia baseada em brincar que ensina o Braille a crianças com deficiência visual com o intuito de alfabetizar brincando. Cada peça no kit do LEGO *Braille Bricks* mantém seu formato original, mas diferentemente de uma peça comum de LEGO, os relevos das peças são organizados para corresponder a números e letras do alfabeto Braille (FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS, [201-]).

¹¹ A Portaria SMED nº112/2009 dispõe que é de responsabilidade das coordenações do AEE a garantia de orientação, seleção e qualificação desse serviço prestado para as escolas municipais da Rede de Educação Infantil e Fundamental em Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009a).

as nove professoras puderam detalhar melhor como utilizam e apresentam os livros de literatura infantil para às crianças com DV em seu atendimento. Após o Quadro abaixo vejamos o que dizem as entrevistas semiestruturadas desta pesquisa.

As respostas foram registradas sendo que a professora da Regional Leste potou em não responder esta questão por defender a ideia que a literatura deve ser algo que venha ser desenvolvido pelo ser humano de maneira espontânea sem obrigações. Não se sentiu à vontade para responder se gostava ou não de literatura, apesar de manusear livros no trabalho, optou em não responder. A resposta então, no Quadro, está em branco.

O registro das respostas do roteiro inicial da pesquisa se encontra no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Compilado das questões do roteiro inicial

Perguntas às professoras do AEE	Regional Barreiro	Regional Venda Nova	Regional Pampulha	Regional Oeste	Regional Nordeste	Regional Noroeste	Regional Norte	Regional Centro-Sul	Regional Leste
1. Possui Magistério?	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2. Possui curso superior na área da Educação?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
3. Recebe formação continuada para desenvolver o trabalho com crianças com DV no AEE?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4. Possui audio livros como recurso para o trabalho com a criança com DV?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
5. Você gosta de literatura?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
6. Qual o último livro que você leu?	Leitura acadêmica	Tem de tudo nessa rua	Bruxa, bruxa, venha para minha festa	Leitura acadêmica para os estudos	Leitura acadêmica	Não se lembra	Não se lembra	Não lembra	As panelinhas de mama
7. Possui livros infantis na sala do AEE?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
8. Possui livros acessíveis às crianças com DV?	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito	Sim Livros causa e efeito

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

6.1 Categoria de análise das respostas das entrevistadas

Conforme o relato das professoras entrevistadas, as famílias das crianças têm a função de levá-las para o atendimento, que duram aproximadamente 60 minutos, uma vez por semana, no contra turno de horário em que a criança frequenta a Educação Infantil. Durante às análises foi possível perceber questões como, a formação das participantes, envolvimento com a literatura, recursos literários da sala, concepções das professoras sobre a literatura, mediação das histórias para as crianças com DV e estratégias para o desenvolvimento do trabalho. As crianças participantes não foram observadas nos atendimentos assim como não foram feitas entrevistas com as professoras da escola de Educação Infantil dessas crianças, devido ao tempo de realização da pesquisa. Foi possível identificar e realizar a observação do espaço das salas do AEE e, por meio da entrevista presencial, identificar como a literatura é aplicada junto as crianças com DV pelas professoras do AEE. Dessa maneira, as perguntas e os diálogos desenvolvidos no andamento da entrevista foram construídos por meio do conhecimento a respeito da intimidade que as entrevistadas apresentaram com o trabalho do atendimento das crianças com DV, e, por fim, com a literatura infantil e seu acesso aos livros infantis para atender este público. Entretanto, o que foi importante identificar nas conversas com as nove professoras foi a mediação e a percepção de cada uma delas em compreender que a literatura pode não somente ser um recurso para iniciar a leitura e a escrita por meio tátil. Mesmo sendo orientadas pela secretaria para desenvolverem o mais cedo possível esta aptidão sensorial para a percepção da escrita na escola.

Os aspectos burocráticos da pesquisa foram explicados verbalmente e entregues as nove professoras participantes. Tais aspectos se referiram em apresentar informações sobre os trâmites éticos como a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visando assegurar o direito de anonimato das participantes no estudo. Como foi mencionado no início da dissertação, após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, COEP, foi entregue a elas uma cópia do termo, assim como, também, apresentados para elas os riscos da pesquisa. Esta apresentação buscou esclarecer que diante de qualquer incomodo era possível, todas as professoras em qualquer momento, ou por constrangimento, ou por insegurança, desistir de responder às perguntas. Em dia e horário marcado, no segundo semestre de 2022, foram feitas seis entrevistas, nas

salas das regionais Leste, Oeste, Barreiro, Venda Nova, Nordeste e Pampulha.

No início do primeiro semestre, em fevereiro de 2023, foram concluídas as entrevistas nas salas do AEE das regionais Norte, Noroeste e Centro-Sul. As nove participantes da pesquisa, professoras concursadas da RME-BH atuando no trabalho nas salas de AEE participaram consentindo a autorização para quaisquer imagem ou registro presentes nesta pesquisa, cientes de que os relatos feitos por elas serão de extrema importância para a compreensão do trabalho que desenvolvem na RME-BH, o AEE, existente desde 2010 e para demais leitores e pesquisadores.

Para categorizar o desenvolvimento da pesquisa, foi possível organizá-la em três momentos: Em um primeiro momento o conhecimento do ambiente escolar em que a sala do AEE se encontra: sua localização em cada regional e público atendido pelas professoras. Em um segundo momento foi descrito as características das entrevistadas, além do tempo de serviço na profissão como professora na RME-BH, assim como no AEE. Em um terceiro momento foi feita a análise das entrevistas semiestruturadas para melhor compreensão dos objetivos específicos, também, listados na pesquisa.

Partimos agora para análise do primeiro momento da pesquisa e no espaço em qual foi realizada.

6.1.1 Conhecimento do espaço

Neste primeiro momento, as escolas foram descritas por meio da observação da pesquisadora e das respostas das entrevistadas. As escolas que possuem salas do AEE são escolas de Ensino Fundamental, porém, este atendimento é estendido às escolas de Educação Infantil onde as crianças são registradas por meio de uma segunda matrícula monitorada pela RME-BH e, anualmente, pelo governo federal através do Censo Escolar das salas registradas.

São atendidas as crianças da Educação Infantil conforme a portaria da SMED Nº 112/2009 (BELO HORIZONTE, 2009a) em consonância com a Constituição Federal de 1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96/1996 e suas alterações, a Lei Municipal 3.908 de 05 de dezembro de 1984 que considerou normatizar o serviço, estabelecer critérios de caracterização e organização e que, em seu Artigo 1º - fica instituído o AEE como um serviço educacional a ser ofertado às crianças de 4 a 5 anos atendidas na Educação Infantil.

A primeira visita, feita em setembro de 2022 foi a entrevista realizada com a professora Silene, mostrou alguns pontos relevantes sobre a Sala de AEE na Escola Municipal Lygia Bojunga, localizada na Regional Leste. No momento da entrevista, a professora relatou que a sala de AEE está em um espaço provisório, mas está previsto para 2023 a disponibilização de uma sala permanente e mobiliada. A melhoria na estrutura física da sala do AEE será importante para proporcionar um ambiente adequado e acolhedor as crianças por ela atendidas. Para desenvolver seu trabalho, professora Silene possui em seu espaço, uma mesa, dois armários com jogos de encaixe de madeira, quebra-cabeças, um espelho, o jogo Lego *Braille Bricks* e alguns livros da turma da Mônica sobre as regiões do Brasil.

No entanto, é mencionado por Silene que não há livros infantis disponíveis na sala. Essa informação pode indicar uma possível necessidade de ampliação do acervo de materiais didáticos e literatura infantil acessível. A professora Silene atende duas crianças com baixa visão, ambas com quatro anos de idade.

Considerando esses pontos, é possível destacar alguns aspectos: Como o compromisso da escola em oferecer a Sala de AEE, a melhoria prevista na estrutura física da sala e, também, a dedicação da professora em buscar recursos novos para o atendimento. No entanto, no que se refere ao foco da pesquisa, há questões a serem consideradas, como a falta de livros infantis na sala, o que pode impactar a variedade e a qualidade das atividades de leitura oferecidas aos alunos.

Em uma segunda visita, em setembro de 2022, escola Municipal Manuel de Barros, localizada na Regional Oeste possui duas professoras que dividem o espaço, na sala do AEE, uma delas é Silvia, nossa participante entrevistada. A sala está bem equipada, com mobiliário adequado, computadores, plano inclinado para leitura e uma variedade de materiais adaptados, como máquina de digitação Braille e lupas. A professora Sílvia é quem atende duas crianças com baixa visão de quatro anos de idade, da Educação Infantil que estudam em outras escolas. Na sala dela possuem alguns títulos de livros, mas, segundo ela, não suficiente para desenvolver o trabalho literário. Atualmente, recebeu os livros da turma da Mônica da coleção Dorina.

Na escola Cecília Meireles, na Regional Barreiro, a sala, também, é uma sala provisória para o atendimento do AEE e será transferida para um espaço planejado no futuro. A entrevista com a professora Ana revela que a sala improvisada está localizada em um ambiente barulhento, o que afeta negativamente o atendimento. A professora atende uma criança com cegueira adquirida que começou a perder a visão

aos quatro anos de idade. Atualmente, ela se encontra com seis anos e apesar dos desafios atuais, a escola tem planos para melhorar o ambiente de atendimento do AEE. Durante a realização das perguntas percebe-se que Ana reconhece a necessidade de espaços adequados e silenciosos para o atendimento a fim de garantir uma educação inclusiva de qualidade para as crianças que atende. Em sua sala foi observado que existiam muitos títulos de literatura empilhados em uma estante pequena.

Em relação a sala de AEE localizada na Escola Municipal Clarice Lispector, Regional Venda Nova identificamos que no trabalho atua duas professoras que atendem estudantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. A sala é ampla e possui diversos recursos, como computadores, brinquedos e materiais pedagógicos. A professora Rosa atende duas crianças com DV, incluindo uma com baixa visão e outra com cegueira adquirida na idade de quatro anos devido a um grave acidente que sofreu em 2019. Foi observado que a sala possui livros de diferentes gêneros.

Na Escola Municipal Érico Veríssimo, na Regional Nordeste, assim como a sala da regionais Leste e Barreiro, o AEE atua em uma sala provisória e esta será substituída por uma sala permanente em 2023. A professora Edna é a única responsável pelo atendimento na sala, que atende uma criança com baixa visão da Educação Infantil das escolas vizinhas na idade de cinco anos. Embora a sala seja pequena, é organizada e bem localizada e possui alguns títulos de literatura.

Localizada na Regional Pampulha, a Escola Municipal Cora Coralina, possui uma sala de AEE ampla, bem iluminada e arejada, com recursos abundantes, incluindo computadores, brinquedos, materiais pedagógicos, livros e fantoches. A professora Nilma atende uma criança com baixa visão de quatro anos de idade. A sala também possui alguns títulos em audiolivros de poemas. Na entrevista, Nilma enfatiza a importância de um ambiente estimulante e rico em recursos para o proporcionar uma educação inclusiva e promover o desenvolvimento das crianças com DV.

Nesta mesma perspectiva, a escola Municipal Adélia Prado é a escola que abriga a sala de AEE na Regional Norte. Esta é uma sala ampla e conta, também, com duas professoras para realizarem o trabalho. Há uma estante de livros disponível para as crianças atendidas e uma dessas professoras, Maria, atende uma criança com cegueira congênita de quatro anos de idade. A sala é espaçosa, e possui mobiliário específico como as demais escolas visitadas em outras regionais anteriores.

A Escola Municipal Guimarães Rosa está localizada na Regional Noroeste.

Esta escola como as demais é uma escola de Ensino Fundamental com um amplo espaço físico. Segunda a professora, a sala de AEE é provisória e comporta duas professoras. A professora Vânia atende, uma criança com baixa visão de cinco anos de idade e a escola possui rampas de acessibilidade em diversas salas. A escola preocupa-se com a inclusão das crianças com deficiência que atende e destaca a importância de um ambiente inclusivo em toda a escola, garantindo acessibilidade e igualdade de oportunidades para todos os alunos. Na sala possui alguns títulos, incluindo os títulos da Turma da Mônica da fundação Dorina.

Na Regional Centro-Sul, a Escola Municipal Machado de Assis, também é uma escola grande e diferente da regionais Leste, Barreiro, Noroeste e Nordeste já possui uma sala permanente de AEE, com mobiliário adequado e recursos adaptados para baixa visão. A professora Alice diz atender uma criança com baixa visão de cinco anos de idade e ressalta na entrevista a importância de um ambiente estável e bem equipado no AEE, proporcionando suporte especializado para os alunos com DV. Em sua sala foram observados vários títulos de livros, livros táteis e livros de imagens.

No contexto do ambiente em que se passa as entrevistas, a pesquisa identificou que: as escolas que possuem sala de AEE são escolas de ensino Fundamental que atendem estudantes até o nono ano ensino da EJA, Educação para Jovens e Adultos e possuem atendimento às crianças da Educação Infantil na faixa etária de quatro a seis anos de idade, além das salas de AEE atenderem, também, as escolas de Educação Infantil próximas a escola onde se localiza a sala. Das nove professoras entrevistadas, quatro possuem sala provisória para o atendimento do AEE que dependem da gestão de suas próprias escolas para organizarem o serviço. Das nove salas observadas apenas uma foi identificada não ter livros para as crianças, as demais mesmo que em poucos títulos apresentavam livros de literatura.

A professora Rosa demonstra ao falar no momento da conversa para realizar a entrevista, preocupação com a área educacional e sua predileção, também por ela. Mas, ao mesmo tempo, percebe-se sua insatisfação na entrevista quando se fala nos espaços destinados ao serviço. Para ela, as direções das escolas deveriam reconhecer a importância deste serviço. No AEE, segundo ela, há um contexto adverso marcado por diferenças dos espaços. Algumas salas já equipadas e ornamentadas e outras em espaços provisórios para desenvolver a função com as crianças. As escolas aparentemente mostraram ser organizadas e atendem um fluxo intenso de estudantes nos turnos diurnos e no noturno. As salas de Educação Infantil

presentes nas escolas de Ensino Fundamental, conforme a apresentação das entrevistadas e o relato das nove professoras, foram equipadas e possuem salas com mobiliário e materialidade específica para receber as crianças na idade de quatro a seis anos. Além disso, percebe-se nas entrevistas diferentes aspectos das salas de AEE nas escolas municipais de diferentes regiões. Em relação ao AEE, enquanto algumas salas apresentam recursos abundantes e um ambiente adequado, outras enfrentam desafios como espaços provisórios ou ambientes barulhentos. As entrevistas, por meio do relato das profissionais do AEE, identificou a importância de investir em infraestrutura, recursos adequados e espaços apropriados para garantir um atendimento de qualidade no AEE, promovendo a inclusão e o desenvolvimento educacional dos alunos com DV.

A professora Vânia, da Regional Noroeste, diz estar preparada para realizar os atendimentos. Todo seu trabalho foi desenvolvido por meio das formações continuadas desenvolvidas pela Secretaria de Educação sempre uma vez por semana, presencialmente, através dos Estudos de Caso das crianças. Segundo ela, as formações iniciais para o atender a criança com DV, orientação e mobilidade, Estudo do código Braille a capacitou a desenvolver com as crianças estratégias para melhor incluí-las. Mas em relação a leitura literária pouco diz a professora:

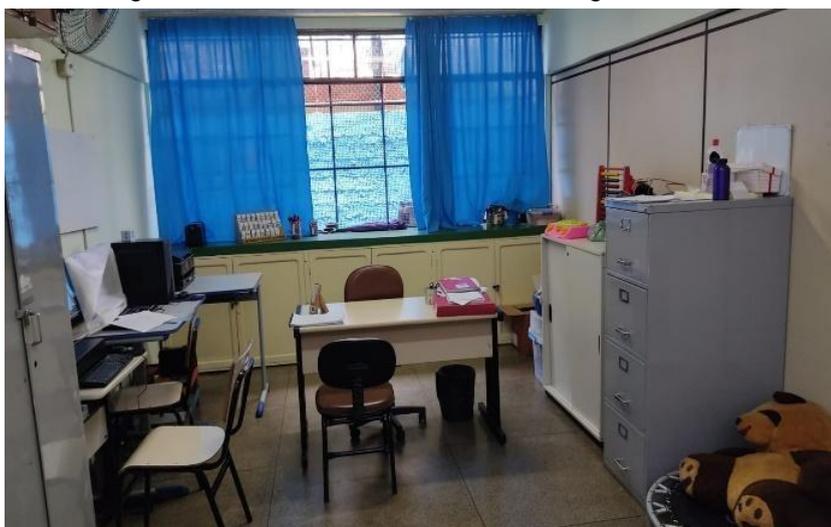
Não tenho muita experiência em dizer sobre a literatura para desenvolver o trabalho com a criança com DV, mas espero receber acompanhamento da secretaria para propor o atendimento a criança que atualmente estou atendendo (Prof.^a Regional Noroeste, entrevista fevereiro 2023).

Figura 1 - Sala do AEE em escola da Regional Leste



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 2 - Sala do AEE em escola da Regional Oeste



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 3 - Sala de Recursos do AEE da Regional Barreiro



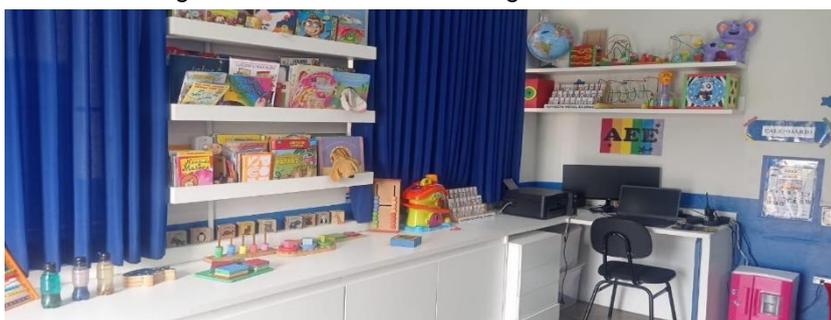
Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 4 - Sala do AEE da Regional Venda Nova



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 5 - Sala de AEE da Regional Nordeste



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Figura 6 - Sala de AEE da Regional Pampulha



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 7 - Sala de AEE da Regional Norte



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Figura 8 - Sala de AEE da Regional Centro-Sul



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao indagar sobre os recursos que são fornecidos pela secretaria para estas salas provisórias ou não, às professoras disseram que existe um movimento da Secretaria de Educação para repor tecnologia e recursos acessíveis, mas que ao chegar a verba nas escolas para este determinado fim, a sala fica à mercê das direções escolares que têm a responsabilidade de apresentarem três orçamentos para comprar materialidade com as verbas governamentais destinadas para este fim. Umas demoram mais, outras menos. Nesta perspectiva, as nove entrevistadas reconhecem que é preciso um diálogo e um empenho da DEID para se mobilizarem e atenderem às necessidades das salas.

A sala do AEE, segundo a professora Rosa da Regional Venda Nova, não é um

privilégio das crianças com deficiência, mas sim um direito a ser colocado em prática para que as crianças usufruam deste direito. Ao serem indagadas se alguma sala possuía livros literários elas responderam que recentemente, receberam livros em formato de histórias em quadrinhos sobre as regiões do Brasil, escritos em Braille. A professora da Regional Noroeste, Edna, diz reconhecer os livros como revistas em quadrinhos em formato ampliado e não como livro. E considera não possuir muitos títulos. Pretendia desenvolver um espaço, também, logo que terminamos a entrevista. As histórias encontradas nos livros, como assim chamou a maioria das professoras, são livros com história para conhecer melhor as regiões do nosso país e aprofundar o estudo da geografia com as crianças que possuem DV. Das nove salas, sete tinham títulos de livros, continham um bom acervo de livros com variedades diversas, sendo as salas com maior quantidade as das regionais Pampulha, Centro-Sul e Venda Nova. E durante a entrevista as nove professoras relataram que recentemente em 2022, receberam a coleção acessível da turma da Mônica de Maurício de Souza em parceria com a fundação Dorina para apresentar as regiões do Brasil às crianças com DV. Junto com o curso Lego.

Ao perguntar às professoras se as salas possuíam livros com a acessibilidade em audiodescrição, as nove responderam que não. Mas todas as professoras dizem elas mesmas fazerem a audiodescrição dos livros que utilizam no AEE para com as crianças com DV, conforme elas compreendem ver a descrição das imagens, e que recorrem a outros objetos para construir entendimento das imagens com as crianças.

Em relação a audiodescrição, apenas três das nove professoras disseram ter acesso a formação de audiodescrição no início do atendimento em 2015. Diante disso, as demais dizem da importância do recurso para as crianças com DV, mas em 2022, assim como em 2023, esperavam ter orientação da Secretaria de Educação para desenvolverem o trabalho com as crianças. A professora das regionais Pampulha, Venda Nova e Barreiro. Quando é possível oferecer este momento as crianças, as professoras buscam elementos que estimulam o reconhecimento tátil por objetos de miniaturas.

Após a observação de todo espaço, conhecimento da escola e dos recursos apresentados pelas professoras na sala, em especial os livros, iniciou-se o diálogo sobre o trabalho desenvolvido no AEE assim como as questões que implicavam à literatura.

Uma das professoras ao responder a pergunta sobre ofertar à literatura para as

crianças com DV na sua sala de AEE ressalta:

E é claro que a gente tem que criar também alguns recursos, né? É apropriados. Eu trabalho, eu como elas são eh desse universo lúdico, né? Desse universo da experimentação, é do trabalho com as sensações também é muito positivo pra elas. Eh que que eu faço? Geralmente por exemplo do dia eu fiz... uma... eh eu trabalhei estava trabalhando com folclore. Então coloquei a a história do folclore depois eu fiz uma montagem do Saci com elas a partir de uma pintura dos pés delas (Prof.^a Regional Oeste, entrevista setembro 2022).

Refletindo sobre as questões iniciais apresentadas na pesquisa para dialogar com as professoras, as nove entrevistadas, ao responderem a questão sobre apresentar livros de literatura infantil no atendimento que atuam, reconhecem as possibilidades para o trabalho com o livro e com a literatura no atendimento do AEE. Mas mostram dificuldade para apresentar determinados gêneros e, também, como leitura literária desvinculado da formação para capacitar a criança para o conhecimento da leitura e da escrita por meio do conhecimento do código Braille. Todas concordam que é um recurso de acessibilidade positivo e que têm tentado aumentar gradativamente o uso dos livros nos atendimentos. Analisando as falas das profissionais, percebe-se que concordam que o trabalho com a literatura precisa ser ampliado e fornecido pela Secretaria de Educação, para que no AEE possam participarem de processos formativos junto a Secretaria para desenvolverem o trabalho por meio da leitura literária.

Vejamos agora para outra etapa da pesquisa que nos conta um pouco de cada professora entrevistada.

Diante da necessidade de apresentar as imagens dos livros para essas crianças, o livro acessível ainda é um desafio que deve ser acompanhado pela sociedade por meio de políticas públicas. O livro precisa ser oferecido por meios que compense a falta da visão e permita a criança com DV tenha o acesso aos diversos gêneros literários. Conforme estudos, Sá, Campos e Silva (2007) nos afirmam:

O livro acessível visa contemplar a todos os leitores. [...] Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio, em braile e com fontes ampliadas. Esse é o livro ideal, mas ainda não disponível nas prateleiras das livrarias e das bibliotecas e se constitui como objeto de debate que depende de regulamentação e de negociação entre o governo e os elos da cadeia produtiva do livro. [...] Trata-se de iniciativas pontuais e isoladas que representam um grão de areia no universo da cultura e da leitura para as pessoas cegas e com baixa visão (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 33).

6.1.2 Conhecimento das professoras

Neste segundo momento as professoras entrevistadas responderam as perguntas que diziam respeito às suas características físicas e a formação acadêmica. A professora da Regional Leste, Silene, se autodeclara negra de cabelos pretos com uma mecha grisalha abaixo dos ombros, estatura média, olhos pretos como olho esquerdo levemente azulado devido a uma cicatriz de transplante de córnea. Silene possui o curso de Magistério e há quinze anos atua na Educação Infantil. Atualmente, no ano de 2022 encontra-se cursando a graduação de Pedagogia. O motivo que a levou a fazer parte do serviço de AEE foi a empatia com as crianças com deficiência além da curiosidade e o desejo, desde o início da carreira, de trabalhar com este público.

Anteriormente ao AEE, essa professora não teve experiência com crianças com DV, mas já desenvolvia trabalhos com a literatura na Educação Infantil, com bebês. Segundo Silene, a experiência na Educação Infantil e sua condição visual, contribui para o trabalho que hoje realiza com as duas crianças com baixa acuidade visual que atende. Sobre a literatura no AEE ela recorreu a sua experiência anterior para dizer da sua convicção sobre os livros de literatura:

No berçário, de certa forma procurei explorar todas as possibilidades em todos os sentidos das crianças com os bebês. Então a gente fazia construção de livros, com texturas, a gente fazia contação de histórias pros bebês, a gente produzia livros, né. Livros grandes pra que pudessem ampliar a vontade das crianças em escutar as histórias, tocar, sentir, e que, não ficasse aquela imagem ou uma imagem assim irreal, então a gente sempre fazia lá esse tipo de experiência e essa contação de história, assim também é no AEE (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Segundo Silene, se considerar como uma baixa visão à ajuda a perceber as reais necessidades das crianças. Necessidades que precisam ser notadas, desenvolvidas na sala do atendimento e comunicadas para a escola onde a criança estuda no contraturno na Educação Infantil. Durante sua experiência como professora na Infância, antecedendo o trabalho que atua hoje no AEE, a professora Silene desenvolveu uma função dentro e fora da escola, a de contadora de histórias. Mesmo atuando com bebês, a experiência de apresentar às crianças desde pequena os livros a fez perceber a necessidade de trazer este objeto para seu trabalho.

Atendendo as crianças com DV no AEE ela recorre às experiências sensoriais

vividas e constituídas na Educação Infantil. Sobre a formação acadêmica para desenvolver o trabalho com baixa visão ela diz receber formação após ter ingressado no AEE e que a literatura para ela sempre esteve presente no trabalho e na vida. Mas reconhece não ter livros em sala e recorre a biblioteca da escola quando quer escolher algum livro para apresentar as crianças. Sobre a formação para desenvolver o trabalho com a leitura literária Silene responde:

Olha eu estou atualmente fazendo um curso né? Na Fundação Dorina que se chama *Braille Bricks*. É um lego né e com o sistema Braille estou me aprofundando para saber mais sobre este recurso no curso (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Vejamos a descrição física da próxima professora entrevistada, da Regional Oeste.

Após a visita à Regional Leste, a entrevista da Regional Oeste, com a professora Sílvia, foi realizada. Esta professora se autodeclara como uma mulher branca, alta, com um pouco de sobrepeso, cabelos anelados na altura dos ombros, olhos castanhos e faz o uso de óculos.

A professora Sílvia possui uma filha com baixa visão que a levou a se interessar pelo AEE na RME-BH. A mesma começou o trabalho no AEE no início de 2020, ano que ocorreu a pandemia e por este motivo, teve contato com as crianças no atendimento no final do primeiro semestre de 2021. Professora formada em Pedagogia, atualmente está cursando o Mestrado e pesquisando questões relacionadas a inclusão das crianças com deficiência na Rede de ensino de Belo Horizonte. Diante do interesse pela temática da Educação Inclusiva, Sílvia relata que sua experiência pessoal foi um dos fatores que a levou a decidir por participar da seleção para o cargo na DEID na Rede para fazer parte do serviço de AEE. A professora acredita que as formas nas quais utilizamos com as crianças impactam em seu desenvolvimento contribuído para o seu desenvolvimento ou não.

A professora da Regional Oeste, Sílvia, relata um pouco de sua história:

Eu sou sobrinha, neta de uma pessoa com deficiência. Eu tenho um sobrinho com autismo e uma filha com deficiência visual. Ela tem visão subnormal e aí quando ela nasceu percebi e lembrei que desde os meus dezessete anos, com a referência do meu tio avô, era presente em mim este desejo de trabalhar com pessoas com deficiência (Prof.^a Regional Oeste, entrevista setembro 2022).

Na Regional Barreiro, Ana foi a entrevistada para pesquisa e se autodeclara negra, de cabelos médios, pretos e de altura em estatura média. Graduada em Letras, Relações Internacionais e Direito, a professora optou pela área da Educação se interessando pelas salas de Atendimento desde o início de sua criação em 2010 na RME-BH. Sobre a opção em fazer parte do atendimento ela relata:

Percebi que no AEE eu poderia auxiliar muitas crianças com deficiência e logo no início quando assumi o cargo atendi algumas crianças com baixa visão, a Secretaria promovia semanalmente orientações para o trabalho que iniciou com a orientações mobilidade e reconhecimento tátil de objetos, mas foi no atendimento, conhecendo as crianças e convivendo com elas que fui percebendo como deveria proceder para oferecer a elas maiores oportunidades possíveis (Prof.^a Regional Barreiro, entrevista setembro 2022).

Em relação a professora Rosa, da Regional de Venda Nova, que se autodeclara de cor negra, cabelos encaracolados e de estatura alta diz que sua experiência com casos de baixa visão aconteceu com crianças desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Rosa tem graduação em Pedagogia, o curso de magistério e o mestrado na área Educacional.

Atuante no AEE desde o ano de 2010 diz gostar do trabalho que realiza e teve a oportunidade de receber em sua sala mais de dois casos de baixa visão e cegueira, incluindo as crianças do Ensino Fundamental.

Eu sempre gostei do trabalho desenvolvido no AEE, no início tivemos a oportunidade de por um ano ficar em formação na Secretaria de Educação. Durante todo este percurso vejo que cresci, pois atendi a diversos casos na rede. E a política, no início não foi fácil ser compreendida pelas escolas, pelas professoras, porque incluir né, é muito mais que aceitar a matrícula da criança e atendê-la no AEE no contraturno. O diálogo nas escolas sempre foi a parte mais difícil, atender a criança na sala é fácil, difícil é fazer as pessoas e os professores compreenderem que ela faz parte daquele contexto e precisa participar como as outras (Prof.^a Regional Venda Nova, entrevista setembro 2022).

Com a visita da Regional Nordeste, a professora Edna que se autodeclara Negra, 1,68 m, 87 kg. Cabelos castanhos e lisos, na altura do ombro. Os cabelos castanhos e lisos, na altura do ombro. Olhos apertadinhos e sorriso solto no rosto. Com sua formação inicial em Técnica em enfermagem, Edna não possui magistério, mas concluiu a graduação de Pedagogia o que a levou a ser efetiva como professora na RME-BH. Gosta de ser professora e ao saber da existência do AEE teve o desejo de fazer parte deste trabalho. Desde o curso de Pedagogia seu anseio foi trabalhar

com pedagogia hospitalar, porém, ao longo da sua trajetória concluiu uma especialização em autismo o que a levou a escolher uma área diferente da sala de aula comum para trabalhar e se ingressar no AEE desde de 2017. No atendimento possui a criança com baixa visão e diz que necessita de acompanhamento para desenvolver seu trabalho com a criança. Nesse sentido, a professora Edna desabafa:

Bom, eu recentemente entrei neste serviço e gosto muito... muito mesmo. Mas preciso de orientação e acompanhamento, principalmente com a criança que atendo na área da deficiência visual. Eu busco ler muito e pesquisar como posso ajudar minha aluna, mas necessito de acompanhamento (Prof.^a Regional Nordeste, entrevista setembro 2022).

Na Regional Pampulha, a professora Nilma se autodeclara com estatura média, parda, cabelos abaixo dos ombros, faz o uso de óculos e trabalha na função de professora do AEE, também, desde sua criação no ano de 2010. Graduada em Pedagogia, possui o curso de Magistério e ao longo de sua carreira como professora, teve a oportunidade de lecionar em Escola de Educação Especial anterior a Educação Inclusiva. Em 2010, após a seleção, iniciou o trabalho nas salas de atendimento do AEE na RME-BH como professora do AEE. Atualmente atende uma criança de quatro anos de idade que possui baixa visão e pouco resíduo visual. Porém, sua experiência com crianças com DV se iniciou acompanhando crianças no Ensino Fundamental.

A professora da Regional Noroeste é nomeada nesta pesquisa por Vânia se auto declara na cor parda, de cabelos curtos, olhos castanhos, um pouco gordinha e de estatura média, também é graduada em Pedagogia e possui o curso de Magistério. Compõe a equipe do AEE desde sua criação em 2010 e gosta da atividade que realiza se sentindo feliz atuando na função. Para Vânia seu lugar como professora do AEE a responsabiliza em promover para as duas crianças de quatro anos momentos de experiências positivas.

Em relação, a Regional Norte, a professora Maria se declara, branca, olhos castanhos claros, de cabelos cacheados, até o ombro e de estatura mediana. Sua formação em Pedagogia e no Magistério. A professora Maria da Regional Norte compõe o trabalho na equipe do AEE desde 2012. Para esta professora o fator decisivo para escolher atuar no AEE foi o desejo de estar na sala com as crianças com deficiência e fazer um trabalho que pudesse contribuir com a inclusão das mesmas. Esta professora atende desde o segundo semestre de 2022, uma criança com cegueira congênita de quatro anos de idade. Para esta professora o

acompanhamento da DEID será primordial para que seu trabalho efetive com sucesso no atendimento.

A cegueira, segundo Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), “é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente”. A cegueira pode ser caracterizada como congênita, quando é diagnosticada ao nascimento da criança, ou como cegueira adquirida ou adventícia, em decorrência da criança perder a visão de forma gradual por causas orgânicas ou acidentais.

A professora da Regional Centro-Sul, Alice, se auto declarou com o rosto redondo, uso sempre cabelo preso, pele clara, estou bem acima do peso, meus olhos são verdes, na altura tem 1,67 m e tenho a voz mais doce. É formada em Pedagogia e atua no AEE desde de 2018. Para ela, o trabalho na função possibilita ampliar o olhar para a Educação e para o novo público dentro das escolas que sempre foi diverso e sempre tratado de forma homogênea. Com a Educação Inclusiva em vigor desde 2008 esta visibilidade da diferença e da diversidade no espaço escolar se tornou mais evidente impactando uma nova postura da professora diante das crianças e da sala de aula. Vejamos agora, um outro ponto que é o terceiro momento das entrevistas. Este momento, compõe as categorias que foram listadas a partir dos objetivos específicos desta pesquisa.

Vejamos a seguir a análise de cada uma delas.

6.1.3 Categoria de análise

Mediante a leitura das entrevistas, os dados foram organizados em categorias que se aproximaram do objetivo desta pesquisa: compreender como ocorrem as orientações e as mediações em relação a literatura infantil desenvolvidas por professoras do AEE com as crianças com DV, com idade de três a seis anos da Educação Infantil na RME-BH.

A partir dos dados foi possível averiguar as demandas e necessidades vividas pelo público alvo, as professoras do atendimento do AEE na RME-BH e a mediação proposta por elas em relação a literatura infantil junto as crianças com deficiência atendidas na Educação Infantil, especificamente as crianças com DV.

Para analisar as questões das entrevistadas agrupamos as respostas da

entrevista semiestruturada de acordo com as seguintes categorias:

- 1) Estrutura do trabalho para o AEE
- 2) Hábitos de leitura
- 3) Mediações literárias
- 4) Critérios e recursos
- 5) Uso da linguagem

1) Estrutura do trabalho para o AEE

Esta primeira categoria refere-se a: formação continuada proposta pela RME-BH para atender as crianças com DV em seu atendimento do AEE. Na entrevista semiestruturada esta questão foi retomada para que elas pudessem especificar e relatar sobre suas trajetórias profissionais, de forma pessoal e gravada, além de relatar por que escolheram fazer parte deste serviço e relatar as orientações para exercerem a função conforme as diretrizes da RME-BH.

Seguindo a ordem das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023 voltemos na análise das respondentes.

No que tange os processos formativos, na Regional Leste, a professora do AEE Silene, relatou que a DEID da PBH é responsável por oferecer capacitação para o trabalho no cargo. Mas, para ela, o mais importante que a capacitação, é perceber que a criança com deficiência, apresenta um nível potencial de desenvolvimento como qualquer outra criança e assim sua identidade deve ser percebida, a partir deste relato, segundo a professora é possível então propor à criança um atendimento que a estimule e busque seu desenvolvimento. Para Silene a formação e a capacitação são importantes, mas ela não garante um bom trabalho com a criança, não existe receitas para se trabalhar com uma ou outra deficiência. O que existe são recursos que permite que cada sujeito tenha acesso aos mais diversos espaços sociais”. Diante disso ela expõe que:

A questão das especificidades de cada criança atendida por exemplo, de nós profissionais que atuamos, não temos receita pronta para atende-las, então, às vezes, as pessoas acham que para cada deficiência existe uma técnica e que vamos fazer isso ou aquilo com todas as crianças porque deu certo com uma há de dar com outra também, não é por aí; A gente estuda, sim, tem que estudar, tem que gostar de ler, tem que pensar em cada caso, cada um é uma maneira... mas, ah... mesmo com pouco tempo na função, eu avalio o trabalho da rede como positivo (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Ao falar de Educação Inclusiva na rede, fica evidente que a professora concorda com as propostas de Educação pautada na Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007a) e pelo Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a) e na portaria SMED Nº 112/2009 (BELO HORIZONTE, 2009a).

Para a professora da Regional Leste, o serviço do atendimento da RME-BH é um trabalho de “vanguarda”, embora precise, crescer, ter mais salas e mais recursos acessíveis. Como ingressou no trabalho em 2021, a professora julga ser cedo para avaliar o trabalho na rede. Mas considera sim ter formação contínua para atuar na função e primordialmente, segundo Silene, espera ter acompanhamento para atuar com as crianças com DV que começou a atender assim que assumiu o trabalho na sala de AEE.

Como a capacitação efetiva desde de que ingressou no cargo, obteve o curso com o brinquedo pedagógico Lego *Braille Bricks* Brasil. Nesse caso, a orientação oferecida destina-se a capacitar a professora a desenvolver habilidades voltadas para a escrita, por meio do braille e da brincadeira com os blocos de montagem.

Neste curso estou aprendendo sobre o braille, sobre a questão da deficiência visual e como sou uma professora com baixa visão, eu me interessei muito. Como tenho duas crianças no atendimento com baixa visão estou aperfeiçoando algumas coisas que eu mesma aprendi e sinto. Primeiro, a gente não entra com o braille, a gente explora o máximo essa visão que eles têm, né? Então, eu vou trabalhar todos os recursos que eu puder pra incentivar o resquício de visão que eles têm (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Juntamente com o lego, a professora diz ter recebido alguns livros com personagens da turma da Mônica onde, cada volume, como já foi citado, trabalha de forma didática as regiões do Brasil. Mas em sua sala não possui livros acessíveis para o trabalho com a criança com DV. Tal fato contraria o decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008a), que dispõe que:

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:

[...]

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Art. 3º O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

[...]

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; [...]

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2008a).

Assim, os recursos de acessibilidade assegurados pelos municípios são disponibilizados para sala conforme a lei destina aos mesmos e conforme a PBH destina suas verbas e investimentos para a aquisição dos mesmos. Quando indagada sobre a literatura ela reconhece que diante de uma demanda que se amplia na rede pública, Silene reconhece a necessidade de ampliar, também, os investimentos para oferecer a literatura às crianças desde a Educação Infantil que possuem DV. Tema pouco discutido e fomentado na secretaria DEID-RM-BH. Os Livros de diversos gêneros, áudio livros, livros com audiodescrição, assim como os livros ilustrados são livros que devem compor o acervo das salas para o trabalho com as crianças com DV e com todas as outras. Conforme ela mesma relata, ser uma professora com baixa visão lhe permite:

[...] entender que a literatura pode abrir caminhos para desenvolver o restinho de visão que a criança apresenta, ou que vai perdendo com o tempo ou que não tem por nascer sem ela. A literatura vai ampliando possibilidades de conhecer o mundo por outras maneiras que não seja a visão. Mas é necessário ampliar os recursos (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Na sala localizada na Regional Oeste, a professora Sílvia relata que recebeu vários cursos de aperfeiçoamento no cargo do AEE pela DEID pela PBH. Os cursos de capacitação oferecidos e cursados englobam as temáticas que inserem a criança com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva, por meio dos Estudos de caso, mas não realizou nenhum curso específico com formação certificada para uma determinada área ainda por ser recente seu ingresso no AEE que iniciou em 2020 e não participou ainda, de discussões que envolvam a literatura neste serviço. A

professora Silvia avalia a política de Educação Inclusiva da Rede como um exemplo para outros municípios, uma vez que ela, também, possui uma filha com baixa visão e, ao acompanhar o trabalho do AEE em sala de aula, percebeu, uma possibilidade de contribuir com sua vivência pessoal para o serviço. Uma experiência que segundo ela é difícil, mas única:

latejava em aprender mais e contribuir mais em seu íntimo desde a primeira vez que ouviu falar do serviço do AEE nas escolas. Hoje percebo como posso contribuir para que neste serviço eu construa com as crianças com deficiência um caminho a ser partilhado dentro das escolas (Prof.^a Regional Oeste, setembro 2022).

Para Silvia, assim como diz a professora da Regional Leste Silene, muito de sua experiência está na própria criança que tem muito de seu potencial evidenciado quando é observada e chega na sala do atendimento. Sílvia espera receber suporte e orientação pela DEID/SMED - PBH para trabalhar com suas crianças da Educação Infantil, pois uma tem pouco resíduo visual e necessita ser muito estimulada e a outra além de apresentar a baixa visão, também apresenta outras comorbidades.

Em relação a Regional Barreiro, a professora Ana diz que recebeu capacitação para trabalhar na função do AEE no início de sua atuação na sala pela PBH.

A professora relata que, sua capacitação é contínua na secretaria e o acompanhamento para atender as crianças com DV, também. Em 2013, teve a oportunidade de participar dos cursos sobre: Orientação e mobilidade, sobre o uso do Braille e do Soroban e palestras sobre a audiodescrição. Com o passar do tempo, ela mesma investiu em sua formação, buscando pós-graduação na área da Educação Inclusiva. Para a professora Ana, a Política Nacional de Educação Inclusiva da RME-BH é uma política que respeita o direito da pessoa com deficiência e reconhece as pessoas em suas diferenças em meio a diversidade existente na sociedade. Essa política a motivou sair da sala de aula e a desenvolver um trabalho educacional que contribuísse com este público dentro das escolas no AEE. Mas reconhece que em seu trabalho e fora dele utiliza seu tempo para fazer apenas leituras acadêmicas, principalmente na área do Direito que exerce em consonância com o cargo em alguns momentos fora da rede.

A professora Ana da Regional Barreiro, assim como a professora Rosa da Regional Venda Nova, relata ter participado de cursos quando ingressou no serviço do AEE em 2010. Conforme relatado nas entrevistas, ambas entrevistadas

concordaram e dizem seguir as orientações para o trabalho recebidas da secretaria que direciona “de forma contínua e para avaliar o trabalho do AEE a DEID/SMED - PBH - discute, estudos de casos sobre diversas crianças atendidas na rede semanalmente na Secretaria de Educação uma vez por semana”. Todas as professoras do atendimento do AEE participam e tem este dia garantido por Lei na portaria de Nº 112/2009 (BELO HORIZONTE, 2009a). Relato este confirmado, também, pelas professoras das regionais anteriores e subsequentes.

É importante estar atenta ao que a diretriz do trabalho nos orienta. Não trabalhamos isoladas, mas em uma sintonia com a secretaria de educação inclusiva. Bom, assim eu acredito, assim eu o faço. A secretaria empenha e faz o melhor, mas as escolas ainda tendem a não compreender o trabalho, o que requer da secretaria muito diálogo com seus gestores escolares. Nosso trabalho no AEE é meio que solitário na escola (Prof.^a Regional Barreiro, setembro 2022).

Diante disso, três professoras da regionais Norte, Noroeste e Nordeste, no que tange sobre as questões estruturais do trabalho na rede, as mesmas dizem que a rede Municipal de Belo Horizonte é formadora e preocupa com a orientação que é destinada as professoras do AEE. Para atender as crianças no AEE e para dialogarem com as escolas que atendem as crianças na sala de aula comum a secretaria discute por meio do estudo de caso semanalmente com seus profissionais como atuarem segundo a lei de Educação inclusiva para Todos (2008).

Na Regional Centro-Sul, a professora Alice, também diz que, a formação é importante para que o atendimento do AEE se efetive com sucesso. Afirma ter recebido capacitação específica para o cargo desde seu ingresso em 2017, mas muito em relação ao ensino do Braille e para a Orientação e mobilidade da criança desde muito pequena, na Educação Infantil. Foram oferecidos pela PBH, os cursos de Orientação e mobilidade, uso do soroban, da escrita braille e palestra sobre a audiodescrição para cinco delas sendo que todas as nove professoras receberam e tiveram orientação para utilizar o recurso *Braille Bricks* Brasil (Lego com código Braille).

Segundo Alice, uma das entrevistadas, quem está a mais tempo neste serviço teve maiores oportunidades de participar de cursos que abrangessem a acessibilidade nas áreas sensoriais, físicas e intelectuais.

Mediante aqui as questões referentes a literatura, promover discussões do que venha a ser o texto literário, relacioná-lo ao tipo específico de leitor permite que as

crianças assim como as crianças com DV adentrar-se ao mundo simbólico possibilitando a recriação, a experiência e a realidade por meio da história ouvida, são questões que não são abordadas no tendimento. Esta diretriz para a literatura, também, não aparece em publicações do Mec e do governo Federal.

Diante da escassez do discurso da leitura literária como instrumento de acessibilidade para as crianças com DV como via de acesso ao desenvolvimento das funções superiores e da linguagem, a secretaria, pouco se discute o que não está posto como diretriz para o desenvolvimento da orientação para acompanhar as crianças com DV nas escolas.

A Tabela abaixo demonstra os cursos oferecidos pela RME-BH e o acesso das professoras a eles:

Tabela 1 - Cursos oferecidos pela Rede Municipal de Belo Horizonte

Cursos oferecidos	Regionais Administrativas de Belo Horizonte									Total
	Leste	Oeste	Barreiro	Venda Nova	Nordeste	Pampulha	Norte	Noroeste	Centro-Sul	
Orientação e Mobilidade			X	X		X	X	X		5
Braille	X		X	X		X		X		5
Reglete	X		X	X		X		X		5
Soroban	X		X	X		X		X		5
Áudio descrição			X	X		X		X		4
<i>Braille Bricks</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9

Fonte: dados da pesquisa (2022).

As professoras que ingressaram após o ano de 2010 recebem capacitação contínua, mas esperam ter orientações para desenvolverem o trabalho junto as crianças com DV que atendem.

No que se refere ao curso para o ensino do código Braille com o jogo pedagógico fornecido pela Secretaria de Educação e a Fundação Dorina, *Braille Bricks* Brasil, todas receberam orientação e formação para desenvolverem o trabalho com tal recurso. A audiodescrição ainda é pouco discutida conforme relatam as nove professoras, mesmo nas formações contínuas do AEE.

Nos estudos de Motta (2016) a audiodescrição é uma estratégia fundamental para a inclusão das pessoas com DV na sociedade. É um recurso capaz de aproximar as pessoas com DV ao universo simbólico por meio da linguagem verbal e que deve

ser utilizado para acessibilizar todo tipo de descrição de imagem as pessoas que necessitam dele.

A audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais e religiosos, por meio da informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e a informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar (MOTTA, 2016, p. 2).

Fernandes (2022, p. 117), assim como Motta (2016), afirma que para a criança com DV, os livros podem ser um início da trajetória no mundo da leitura e da escrita por meio de recursos de acessibilidade. “As barreiras para essas crianças em geral, e para as cegas, em particular, podem ser eliminadas com adoção de recursos de acessibilidade que promovam o acesso à leitura”. E diante dos diversos recursos que possam ser acessíveis a literatura para às crianças com DV, estão os livros digitais em formato de texto, livros táteis, livros em escrita braile e escrita convencional, livros apenas em braile, audiolivros e os diversos livros de literatura infantil com a audiodescrição. Motta (2016) entende a diversidade existente dentro das escolas e o contexto escolar repleto de

[...] filmes, cartazes, eventos, os livros didáticos repletos de fotografias, charges, desenhos, gráficos, tabelas, mapas, tirinhas e histórias” [...] Tanto as imagens estáticas como as dinâmicas são utilizadas não somente para ilustrar, chamar a atenção e tornar as aulas mais atraentes, mas também para complementar o entendimento do texto, do tema e torna-los mais facilmente compreendidos e assimilados. Daí a necessidade de fazer a leitura e traduzi-las em palavras [...] (MOTTA, 2016, p. 2).

Fernandes (2022) entende que como o sistema Braille é um direito da pessoa cega e que deve ser estimulado desde a mais tenra idade, a audiodescrição, também, deve ser apresentada desde a Educação Infantil para as crianças com DV. Ela é uma ferramenta que na escola de Educação Infantil pode ser apresentada de maneira em que possa aproximar a imagem do livro às crianças, as histórias, os detalhes, utilizando todo acolhimento e afetividade em que a professora no dia a dia constrói em sua rotina com as crianças. A audiodescrição auxilia no suporte da apresentação da literatura infantil sendo um recurso de extrema utilidade e deve ser divulgado.

Bem como Almeida (2014), Motta (2016) e Fernandes (2022), discorrem que, sendo a literatura infantil um “aporte no processo de construção e desenvolvimento do

imaginário da criança cega e com baixa visão necessita-se:

[...] portanto, de espaços propícios para ganhar confiança, trabalhar emoções, adquirir condutas, amadurecer ideias, expandir pensamentos, produzir fantasias, formar sua bagagem de conhecimentos e de mecanismos internos, espaços que podem indicar dimensões gigantescas onde a criança de agora terá enorme chance de tornar-se um indivíduo inteiro, livre dos estereótipos que criam e dificultam seu progresso e ascensão (ALMEIDA, 2014, p. 169).

Nesse sentido, é perceptível como a literatura pode e deve ser mais importante recurso de acessibilidade para o desenvolvimento das crianças com deficiência especificamente aquelas que lhes faltam o acesso a imagem. Pois, as imagens tem um importante papel no desenvolvimento das crianças com DV e das crianças videntes, pois:

Elas ilustram, provocam reflexões e emoções, estimulam, motivam, promovem a curiosidade, complementam e antecipam os sentidos que serão construídos pela leitura do texto. Cientes da importância da linguagem, do papel das imagens e conhecedores da audiodescrição como ferramenta pedagógica, os professores poderão completar o discurso escolar com informações descritivas que permitam a visualização, a leitura mais crítica dos elementos imagéticos (MOTTA, 2016, p. 8).

A análise dos dados sobre a formação continuada para o AEE na RME-BH revela algumas informações importantes para o processo de desenvolvimento das crianças com DV. As professoras entrevistadas relatam diferentes experiências de formação e destacam a importância de adquirir conhecimento e habilidades para atuar com crianças com DV.

Em se tratando da descrição das histórias, percebe-se que, na fala das professoras, elas o fazem, mas da maneira que entendem as imagens e que entendem ser importante e descrito na imagem vista. Diante disso, é de suma importância de refletir se a audiodescrição que está presente, de forma amadora, no atendimento considera as especificidades da criança pequena, o que é importante nas descrições e para que este tema inicie nas escolas que possuem crianças com DV. No entanto, há algumas questões a serem consideradas, pois é perceptível que as professoras reconhecem a importância da formação contínua para o trabalho no AEE, mencionam ter recebido cursos e capacitações oferecidos pela DEID abrangendo temas como Educação Inclusiva, uso do Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, entre outros. A capacitação é um ponto positivo, pois evidencia a busca por aprimoramento

profissional e atualização nas práticas pedagógicas. Diante das indagativas, também é possível identificar algumas lacunas e desafios nessa formação. Isso indica a necessidade de ampliar e aprofundar a formação nessas áreas específicas, para que as professoras possam estar mais preparadas para atender às necessidades dessas crianças. Ressalta, também, o fato de ser uma escolha de cada professora em desenvolver o trabalho com a literatura por meio da fabulação, fantasia, mas que pela relevância que este instrumento possui e pela sua importância e suas proximidades com o universo infantil, a formação das crianças com DV como leitoras de livros de literatura deveria ser uma diretriz da política e integrar as ações de formação da SMED, não somente para o ensino do braille e sim, também, para a leitura literária.

É importante refletir sobre o tipo e que livro ofertar para a criança com DV, mas a escolha dos livros e o formato adequado não deve limitar a criança à receber nas escolas somente livros que disponham as histórias em Braille ou livros com texturas. Entende-se que a literatura infantil deve estar para criança vidente assim como deve estar também para criança com DV e as barreiras comunicacionais encontradas para que este público vivencie plenamente as experiências literárias devem ser compensadas pelos professores junto aos seus pares de idade. As professoras do AEE serão o fio condutor para desenvolver e disseminar formas acessíveis das crianças junto ao atendimento na sala do AEE e na sala de aula comum, para acessarem a literatura de forma audiodescritiva ou de outras formas diversas.

Algumas professoras relatam a ausência de materiais em suas salas, o que vai contra as diretrizes estabelecidas. É importante ressaltar, também, que as professoras reconhecem a importância da literatura no desenvolvimento das crianças com DV, percebem que a literatura pode ampliar as possibilidades de conhecer o mundo de forma não visual e estimular o resquício de visão que algumas crianças possuem. Porém, a falta de recursos acessíveis e de formação específica sobre como trabalhar a literatura com essas crianças mostra a necessidade de investimentos e aprimoramento nessa área.

Em resumo, as entrevistas revelam que, embora as professoras reconheçam a importância da formação continuada e demonstrem comprometimento com o trabalho da DEID no AEE, ainda existem desafios a serem superados. É necessário ampliar e aprofundar a formação específica para o trabalho com crianças com DV, garantir a disponibilidade de recursos acessíveis, como livros diversos e em formatos adequados para oferecer para as crianças, assim como o aprimoramento por parte

dessas professoras, para desenvolverem a técnica da audiodescrição assim como desenvolverem o trabalho por meio da leitura literária. A formação específica vai além da capacitação. Ela instrumentaliza o professor para discutir como mediar o trabalho, mas também busca incentivar novas formas para promover reflexões sobre a prática docente. Além de promover uma abordagem mais sistematizada e reflexiva, não só sobre os recursos de acessibilidades existentes para o ensino da leitura e da escrita com a criança com DV, mas sobre a literatura no contexto do AEE, contribuindo para uma prática pedagógica mais efetiva e inclusiva no atendimento.

Percebe-se nas entrevistas com as nove participantes que a literatura é uma escolha de cada professora do AEE, algumas percebem nessa ferramenta um potente instrumento formador de sujeitos. Algo que possibilita a construção da personalidade e do desenvolvimento desde a Educação Infantil, sendo tão importante quanto a atenção que se dá ao Ensino da Orientação e da Mobilidade da criança com DV na Educação Infantil ao chegar no espaço do AEE e na escola. Aquelas que dizem gostar de ler tendem a utilizar a literatura com maior frequência em seus atendimentos. Nesse sentido, evidencia-se que no que tange questões relacionadas à literatura é necessário planejar, discutir e implementar nos cursos, nas discussões que orientem o ensino da criança com DV nas RME-BH da PBH, formações para o desenvolvimento deste trabalho. A formação das crianças com DV como leitoras de livros de literatura inicia-se na Educação Infantil e tem suas especificidades características da idade e da infância. Assim, permitir que as professoras do AEE possam ampliar o seu conhecimento do ponto de vista literário e tenham acesso a essa capacitação, seja com a DEID, seja em cursos de extensão continuada ou pela Diretoria de Bibliotecas da SMED, beneficiará não só os professores do AEE, mas as professoras das salas comuns das Escolas de Educação Infantil, que de forma colaborativa estão em constante discussão junto a essas professoras deste atendimento. Além de um outro importante público que são todas as crianças videntes e demais crianças com deficiência atendidas neste trabalho.

2) Hábitos de leitura

Ao responderem sobre a relação com a literatura, todas disseram que gostam de ler, mas quatro das nove professoras mencionaram ler apenas textos acadêmicos e que utilizam do atendimento junto às crianças para ter acesso à literatura infantil não

fazendo leituras fora do ambiente de trabalho. A professora Maria da Regional Norte gosta de ler em suas horas vagas, romances e literatura brasileira.

Ana, da Regional Barreiro, relata:

A literatura sempre fez parte da minha vida, porém gosto mais de ler textos acadêmicos. O último livro lido, *Direito de Família*, de Maria Berenice Dias, da área do Direito (Prof.^a Regional Barreiro, entrevista setembro 2022).

Apesar de todas gostarem de literatura, nem todas possuem o hábito de ler em seus momentos de lazer tendo a literatura presente somente em momentos de trabalho. A professora da Regional Leste, Silene, responde que é uma leitora contínua e que gosta muito de ler. Relata que mesmo tendo baixa visão, devido ao glaucoma, sempre gostou de ler livros diversos, em especial os de literatura infantil. A experiência de ser uma leitora contínua e gostar de literatura infantil é fator decisivo nas escolhas de estratégias para desenvolver o trabalho na sala do AEE com livros literários pois, para ela, a literatura deve ser oferecida e mediada de forma prazerosa e lúdica.

Segundo Brasil (2016c), “uma experiência é aquilo que vivemos e de que saímos diferentes” e enfatiza que “vamos deixando nossas marcas uns nos outros e percebendo aos poucos que a nossa prática é também feita de memórias coletivas.” “Assim alimentamos as práticas culturais – com nossas memórias, nossas histórias, nosso diálogo com coisas que existem em outros lugares e mesmo com coisas que existiram em outros tempos, mas que consideramos importante manter vivas” (BRASIL, 2016c, p. 64). Assim como ressalta Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.”. Anteriormente ao AEE, essa professora não teve experiência com crianças com DV, mas já desenvolvia trabalhos com a literatura na Educação Infantil com bebês. Acredita que esta experiência contribui para o trabalho que, hoje, desenvolve com as duas crianças que atende, de três para quatro anos, que possuem baixa acuidade visual. Sobre o trabalho com a literatura ela diz:

Além da aula de descrição, da história. Eu utilizo pra pro livro, né. Utilizo a o tato. Eh... coloco texturas. Então se a gente está falando de alguma coisa eh eu procuro trazer texturas variadas que condizem com aquilo que está na história (Prof.^a Regional Leste, entrevista setembro 2022).

Por meio da leitura dos livros infantis e por meio do reconto de histórias que as crianças tem a oportunidade de potencializar as práticas de linguagem por meio do

letramento literário. Nas contribuições de Machado *et al.* (2007, p. 49), percebe-se que “[...] não é possível avançar na discussão – seja da aquisição do código, seja das práticas de letramento literário – sem que evidencie o modo de constituição da linguagem pelas crianças, que se sustenta na curiosidade linguística e na afetividade”

Paulino e Cosson (2009) nos permitem entender que a escola é responsável em ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura entendendo que a mesma permite uma construção literária de sentidos. Desta maneira, Paulino (2004) enfatiza pontos importantes na formação de um leitor literário:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 56).

Para Paulino e Cosson (2009, p. 69) nos dizem que é necessário reconhecer que nos constituímos como o que somos pelas experiências vividas e pelas experiências as quais somos expostos. [...] assim a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem”. Nesse mesmo raciocínio, entende-se que:

A escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos, oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso, a escola precisa oferecer bibliotecas com o acervo literário incentivador, bancos de textos, sala de leitura ou, pelo menos, uma estante em sala onde o aluno possa manusear obras literárias (PAULINO; COSSON, 2009, p. 74).

Na Regional Oeste, ao longo da entrevista, a professora Sílvia respondeu que, apesar de fazer leituras apenas acadêmicas, devido ao trabalho e aos estudos, considera-se que não é leitora frequente e que não tem hábitos de leitura como lazer. Sílvia relata ter pouco tempo para as leituras literárias. A última obra lida pela professora foi um livro acadêmico da autora Eneida Shiroma. A professora entende e mostrou concordar que a literatura é um potente instrumento para o desenvolvimento da criança. Mesmo não tendo hábitos de leitura literária, faz uso de leituras acadêmicas e reconhece gostar mais de leituras científicas e que possa contribuir para o conhecimento no trabalho ou nos estudos. Os livros de literatura são utilizados somente nos atendimentos das salas do AEE. A professora relata também ao

responder as perguntas que a escolha dos livros são importantes. Sílvia mesma prefere livros com desenhos maiores e com cores contrastantes.

...eu sou muito engraçada. Eu gosto de ler, mas eu não leio muito. A literatura eh... eh leitura literária não muito. É não, mesmo. Eu leio muita coisa técnica. É assim para o meu estudo mesmo! Como eu estou voltada né estou fazendo o mestrado então eu estou voltada e na verdade sempre eu gosto de direcionar minhas leituras para isso então estou sempre lendo coisas acadêmicas. Nunca tô lendo coisas outras porque eu não tenho tempo, né? Eh... eu sei que tem livros maravilhosos e outra coisa, que eu gosto muito da literatura infantil. Eu gosto demais da literatura porque e gosto daquelas literaturas assim que ensinam alguma coisa porque eu acho que elas que a gente... eh... eh... elas me tocam. Então, se me toca eu fico imaginando que deve tocar também as crianças (Prof.^a Regional Oeste, entrevista setembro 2022).

Dentre as professoras entrevistadas, com Silene, Regional Leste, Sílvia, Regional Oeste e Ana, da Regional Barreiro, foi possível perceber que concordam com a prerrogativa de que, um livro de literatura infantil para crianças com DV deve estimular o sentido do tato, fornecendo texturas que permitam à criança perceber elementos da história através do toque, e que é preciso selecionar livros que sejam do interesse da criança, levando em consideração seus gostos e preferências individuais. As três professoras mencionam a importância de mediar a interpretação da criança durante a contação de histórias, enriquecendo seu vocabulário e explicando detalhes da história para uma melhor compreensão. A professora da Regional Leste menciona ter confeccionado um livro para uso em sala de aula, enquanto Sílvia, professora da Regional Oeste não menciona a confecção de livros, mas enfatiza a pré-seleção de livros acessíveis que permitam uma melhor exploração através da audiodescrição. Essas abordagens complementares podem ser úteis para o desenvolvimento do trabalho com literatura infantil para crianças com DV, adaptando-se às necessidades individuais de cada criança e proporcionando uma experiência enriquecedora de leitura.

Na Regional Barreiro, Ana diz que a literatura sempre fez parte de sua vida, porém a professora admite ler somente textos acadêmicos, como a professora Sílvia da Regional Oeste, não fazendo leituras literárias em momentos de lazer. O último livro lido, *Direito de Família*, de Maria Berenice Dias, da área do Direito, foi obrigatório para a assessoria que desenvolve na área da advocacia. Possui contato com as obras infantis apenas no trabalho junto as crianças na sala do atendimento. Mesmo utilizando a literatura apenas no trabalho como o AEE, a professora Ana gosta e busca

trabalhar com livros no atendimento. Nesta mesma linha de raciocínio na Regional Venda Nova, a professora Rosa afirma gostar de ler, apesar de fazer apenas, também, leituras acadêmicas, devido à falta de tempo. Recentemente leu a obra de Maria Mantoan¹² sobre os processos inclusivos. Mas reconhece que gosta dos livros de literatura infantil e tem o hábito de apresentar a biblioteca da escola para as crianças.

Ao ser entrevistada, já a professora Edna, da Regional Nordeste, relata que gosta de literatura e tem hábito de ler em momentos fora do trabalho em momentos de lazer e descanso. Seu último livro lido foi “O que me faz pular” da autora Naoki Higashida. Escrito quando a autora tinha apenas 13 anos, o conjunto de ensaios reunidos neste livro conta, do ponto de vista da própria autora, Higashida, a experiência de ser uma mulher com TEA, transtorno do Espectro do Autismo. Além deste, Edna sempre busca novos livros que falam da vida e livros de ficção para ler em momentos de folga.

Na Regional Pampulha, Nilma ao se referir ao gosto pela literatura, a mesma diz gostar muito de ler. Recentemente está lendo o livro “A síndrome da Boazinha”, de Harriet B. Braiker. Gosta de ler em seu tempo livre em casa e nos fins de semana. E uma das formas em que gosta de desenvolver o seu trabalho no AEE é através da literatura com diversos livros infantis.

Assim, também, as professoras da regionais Norte, Noroeste e Centro-Sul dizem gostar muito de ler e que aproveitam os livros de literatura disponíveis na escola para colocar a leitura em dia. As três professoras Maria, Vânia e Alice, gostam de ler temas relacionados a Educação Inclusiva e que complementam o trabalho para o atendimento das crianças. A professora Maria, da Regional Norte, gosta de ler em suas horas vagas, romances e literatura brasileira. Atualmente possui uma filha pequena, fato este que tem levado Maria ter mais interesse em literatura infantil.

Voltando a pergunta da última leitura feita por cada uma delas a professora Edna, da Regional Nordeste, diz que sua última leitura foi a experiência de uma escritora diagnosticada com Autismo. Por ser uma temática presente no trabalho do AEE a professora Edna diz ter muito interesse por literaturas desse gênero, como biografias e histórias verídicas sendo de muito interesse atualmente leituras com relação a Educação inclusiva.

¹² Maria Mantoan é professora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Unicamp e sua mais nova obra é o livro “A escola que queremos para todos” em parceria com o professor José Eduardo Lanuti, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Nesse sentido, durante as entrevistas foi possível perceber que as professoras entrevistadas, independentemente de lerem mais textos acadêmicos ou terem menos tempo livre, expressam um interesse e gostam de leitura. Todas reconhecem a importância de apresentar a biblioteca da escola e estimular o gosto pela leitura desde cedo.

Embora haja divergências nas preferências de leitura e no tempo disponível para este hábito, percebe-se o interesse e o comprometimento por parte das entrevistadas em utilizar a literatura para promover a inclusão.

Apesar de nem todas serem leitoras assíduas e possuir hábitos de leitura fora dos momentos de trabalho, todas compartilham o objetivo comum de utilizar a literatura como recurso no trabalho educacional, buscando aprimorar suas práticas e promover experiências enriquecedoras para as crianças. Mesmo apresentando o livro para as crianças por meio de experiências táteis, elas percebem que com a literatura a criança pode alcançar um potencial maior de desenvolvimento muito além da percepção dos sons. Ao serem indagadas sobre a importância de promover outras formas das crianças com DV se desenvolverem todas, junto com a pesquisadora refletiram sobre o potencial formador que a literatura nos apresenta.

Filipouski (2005), assim como Paulino (2005), concorda que “para a leitura literária ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leituras literárias, isto é, que sejam leitores de literatura” (FILIPOUSKI, 2005, p. 224). Diante das análises das respostas das nove professoras é perceptível que todas gostam de ler, mas nem todas possui hábitos literários e que o contato com a literatura muitas vezes só acontece por meio do trabalho no AEE dentro dos atendimentos na escola. É importante ressaltar que as professoras reconhecem a importância da literatura no desenvolvimento das crianças. Essa consciência é fundamental para que elas possam oferecer oportunidades de leitura e de contato com a literatura.

Analisaremos agora as questões que se referem a mediação com a literatura.

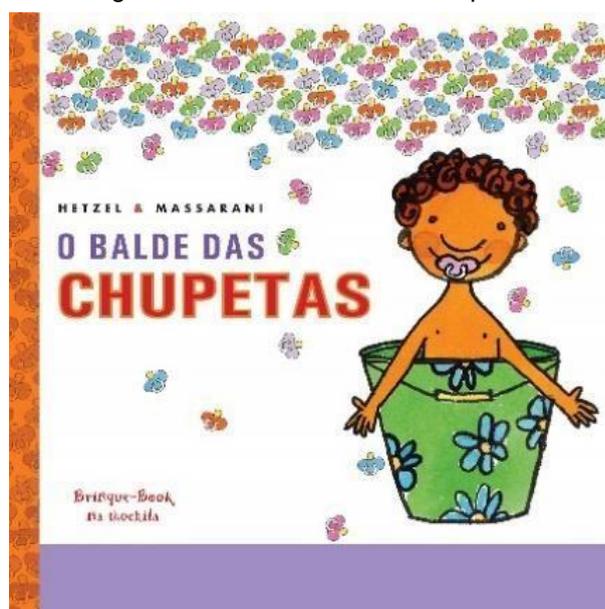
3) Mediações literárias

A experiência de ser uma leitora contínua e apreciar a literatura infantil influencia suas estratégias de trabalho com livros literários, pois ela acredita que a literatura deve ser oferecida e mediada de forma prazerosa e lúdica. Partindo para a

análise das mediações com a literatura segundo a professora, o atendimento feito para as duas crianças com DV é pensado e organizado a partir da descrição das imagens dos livros. Silene diz não possuir muitos livros em sala e diante disso produziu uma mala com livros construídos, por ela própria, com texturas, tecido e feltro para as crianças atendidas com baixa visão.

Recentemente, a professora fez a leitura do livro *O Balde das Chupetas*, da autora Bia Hetzel:

Figura 9 - Livro *O balde das chupetas*



Fonte: Hetzel (2016).

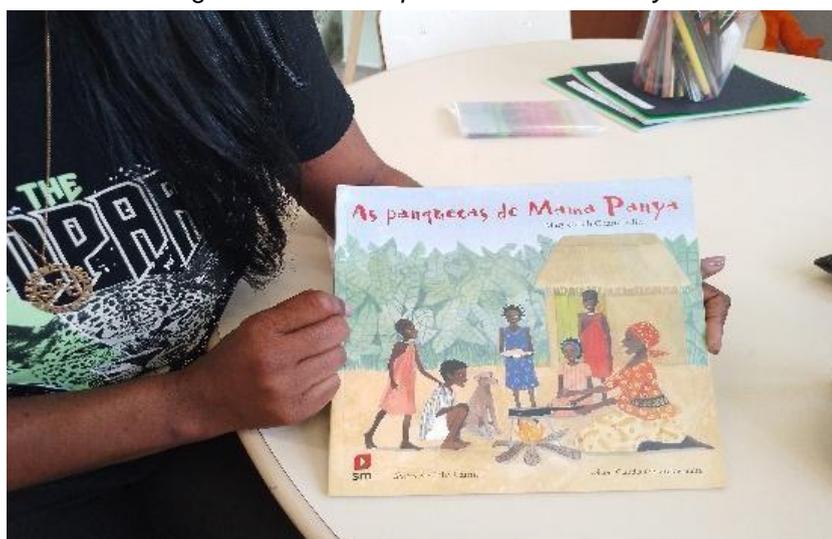
Este livro, conforme seus relatos, com vocabulário e imagens simples fala diretamente com as crianças, pois as autoras tratam com carinho dessa questão delicada, que o apego as chupetas, propondo uma solução divertida e criativa para o primeiro dilema da vida de muitos pequenos. Além do livro *O Balde de Chupetas*, sua última leitura para as crianças que possuem baixa visão e que atende na sala do AEE foi de uma produção literária do gênero de livros Étnico-raciais, intitulado: *As Panquecas de Mama Panya* (Figura 10), dos autores Richard Chamberlin e Mary Chamberlin (2005).

Nesse sentido, Paiva *et al.* (2008) consideram que:

É indispensável que as crianças percebam a leitura como um ato contínuo, que faz parte do universo ao qual elas pertencem, ou seja, o livro precisa ser incluído entre os objetos diários com os quais elas interagem em seu cotidiano, para que a aproximação ocorra com a naturalidade com que acontece com outros instrumentos escolares ou não (PAIVA *et al.*, 2008, p. 3)

Segundo Silene, da Regional Leste, a história se passa por uma moradora de um vilarejo no Quênia, na África Oriental, Mama Panya resolve fazer panquecas e vai ao mercado com o filho, Adika, para comprar farinha. Animado, o garoto convida para o jantar todos os amigos que encontra pelo caminho. Mama Panya se preocupa, pois tem poucas moedas na bolsa, mas o que poderia ser um problema se transforme em forte manifestação de amizade. O livro como menciona Silene, tem uma história que permite as duas crianças entenderem os detalhes pela maneira como trata a vida cotidiana e pela facilidade de descrição das imagens. Para mediar a literatura em seus atendimentos, a professora escolhe os livros a partir das leituras que ela gosta. E a partir das escolhas conta as histórias sem se prender muito ao texto. Silene espera receber mais livros para sala do AEE e diz não ter áudio livros das histórias que deseja contar. Os livros que possui para trabalhar com as crianças com DV são os livros recebidos recentemente da Fundação Dorina, coleção turma da Mônica que ensinam sobre as regiões do Brasil de forma lúdica especificamente, para as crianças com DV. Os livros que foram confeccionados por ela, de tecido, feltros, texturas a partir das histórias que escolhe, também são utilizados para apresenta a literatura as crianças. A professora diz não ter livros na sala do AEE e pretende fazer pedido para aquisição de novos títulos para compor uma pequena biblioteca na sala para a direção de sua escola . Ao ser indagada sobre as questões referentes a literatura, Silene, professora da Regional Oeste, percebe o quão importante é ter em seu espaço, um acervo literário que seja independente da biblioteca da escola. Ao promover a mediação da história, ela escolhe em descrever as imagens dos livros, faz a leitura da história optando por contá-la de sua maneira para aproximar o vocabulário as crianças.

Figura 10 - *As Panquecas de Mama Panya*



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nesse sentido, a professora diz que, é importante busca elementos da história contada para fazer texturas com elas:

Como as minhas alunas da Educação Infantil tem pouco resquício de visão, eu vou detalhando todo o livro para elas. O que tem dentro, vou falando as cores, elas conseguem identificar, né algumas cores. E eu, vou contando a história porque ela ainda não consegue ler. Eu utilizo o tato, coloco texturas. Então, eh... se a gente está falando de alguma coisa, eu procuro trazer texturas variadas que condizem com aquilo que está na história. Procuro repetir a história (Prof.^a Regional Leste, entrevista 22 de setembro 2022).

As práticas trazidas pela professora nos remetem à reflexão de Goulart e Mata (2016), em que advertem “Na Educação Infantil, muito mais importante do que, por exemplo, ensinar as letras do alfabeto é familiarizar as crianças, desde bebês, com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes exercendo funções diversas nas interações sociais [...]” (GOULART; MATA, 2016, p. 26).

Segundo Silene, seu trabalho é compartilhado com a turma da escola da sala de Educação Infantil comum para que a criança atendida possa ter acesso aos livros junto as outras crianças. Primeiramente ela trabalha com a criança o livro nos atendimentos do AEE. Após contar a história para a criança ela se preocupa em descrever a sua maneira as imagens retratadas no livro. Em seguida, nos momentos de conversa na escola da criança busca dialogar com a professora referência de sua sala.

Percebe-se, então, no relato abaixo da professora, as estratégias para apresentar o livro para a criança:

“Em um primeiro momento, que a gente faz esse contato com uma contação de história, eu proporciono para a professora fazer esse reencontro da história na sala, a interpretação do que ela entendeu da história. E... Eh... no que eu puder estar mediando dessa interpretação eu vou estar fazendo sem fazer juízo de valor, mas está enriquecendo né, o vocabulário, está colocando novas palavras e explicando ao máximo aquilo que está ali na história (Prof.^a Regional Leste, entrevista 22 de setembro 2022).

A professora revela seu interesse em dar maior atenção à questão da literatura infantil junto às crianças com DV e associa este interesse ao gosto pela leitura literária que ela afirma possuir desde a época que atuava na Educação Infantil. Silene relata que, mesmo tendo baixa visão, devido ao glaucoma, sempre gostou de ler livros diversos, em especial os de literatura infantil e que a mediação do livro perpassa, também pelo gosto que tem por literatura e pela escolha que faz dos livros para oferecê-los as crianças. Silene reconhece que a falta da visão ou sua baixa acuidade limita e muitas vezes dificulta a ação das crianças em suas escolhas e opta em escolher livros que falam do cotidiano para aproximar o livro e a descrição das imagens para suas crianças atendidas.

Para isso, mesmo com a experiência das professoras e o apreço por parte de algumas delas em desenvolver o trabalho com a literatura nas salas de AEE, necessário seria, também, capacitação para aprimorar a maneira adequada de desenvolver o trabalho literário com as crianças. Existem especificidades e direcionamentos diferentes da leitura que não tem como prioridade a leitura literária. A descrição das imagens dos livros literários é necessária, porém, tão importante quanto dominar as técnicas áudio descritivas é primordial que se entenda como apresentar o livro infantil para criança pequena. Assim, as professoras do AEE teriam enriquecidas as suas experiências e os diálogos e reflexões junto as escolas de seus alunos atendidos com DV e junto as professoras das salas comuns de ensino, especificamente aqui nesta pesquisa, na Educação Infantil. Pela leitura, também, se incentiva e conhece o código escrito, mas antes de se conhecer as letras, há de se conhecer e experimentar o universo das fábulas, das criações e das poesias.

A literatura deve ser constantemente apresentada as crianças, porém diferentemente da maneira que se apresenta no Atendimento. É necessário ajudar a professora do AEE a mediar a literatura do livro infantil de uma forma coerente e adequada do ponto de vista literário.

Pino (2005, p. 60) vem dizer que o adulto apresenta o mundo para a criança a partir do cotidiano e vai provocando-a para que ela possa construir seus significados.

[...] a chegada da criança no mundo da cultura passa, por dupla mediação, a dos signos e a do outro. A criança é um ser integrante da vida que tem voz e como nos reafirma Souza (1996) ela é um ser que tem voz e deve ser respeitada em sua escuta em todas as fases de sua vida. Sua imersão na cultura se dá antes mesmo de seu nascimento (PINO, 2005, p. 60).

Na Regional Oeste, a professora Silvia, na qual atende no AEE, diz permitir que as crianças escolham alguns e que ela própria escolha outros. Silvia gosta de utilizar a literatura nos atendimentos do AEE e diz que primeira criança que atende tem pouco resíduo visual e responde muito através da oralidade, utiliza muito a audição e todo barulho no ambiente à atrai. A segunda criança tem múltiplas deficiências e, com a ajuda da DEID, foi feita a avaliação da visão, constatando-se que a criança não responde a nenhum estímulo visual.

A professora da Regional Oeste, então, relata, ao longo da entrevista, que a partir da leitura de alguns livros percebeu um caminho para que as duas crianças, também, de quatro e cinco anos pudessem dar respostas aos estímulos provocados com as histórias que ela conta. As vozes, as colocações, as entonações, fazem, segundo Sílvia, a criança demonstrar com sorrisos a história contada, participando ativamente dela. Para mediar a história após escolher o livro, ela planeja e faz uma leitura da mesma. Somente após conhecer e entender a história ela conta para as crianças na sala do atendimento. Ao ser indagada como novamente, Sílvia relata que faz a leitura do livro sendo fiel a história do autor e só depois de ler a história para as crianças vai descrevendo novamente cada página explicando detalhes e fazendo perguntas à elas.

Percebe-se que ambas professoras contam as histórias dos livros infantis de maneira diferente, a primeira, da Regional Leste, prefere contar a história a sua maneira enquanto a professora da Regional Oeste prefere fazer a leitura conforme a história contada no livro pelo autor. A mediação da literatura por meio da contação de histórias e por meio da narrativa são processos distintos de apresentação do livro infantil para as crianças.

Segundo Colomer (2017) contar uma história pode ser entendido, como uma prática informal e espontânea. É um ato de transmitir uma experiência, muitas vezes de forma oral sendo fiel a interpretação que se compreende da leitura que se faz enquanto leitor e não a história contada pelo autor no livro. A contação de história busca envolver os ouvintes em uma conexão mais pessoal, usando gestos, expressões, entonações sendo a história modificada ou adaptada. O contador de

histórias tem a liberdade de improvisar, enfatizar introduzir novos elementos e até mesmo mudar o final da história. A narrativa propõe a leitura fiel ao texto do autor no livro e apresenta uma estrutura que foi pensada e planejada para a obra.

O narrador conforme ressalta Colomer (2017) assume um papel mais distante, sendo responsável por transmitir o texto cuidadosamente respeitando o enredo no qual foi criado e quem narra tem a responsabilidade de guiar o público ouvinte por meio de uma fruição mais autônoma e reflexiva por parte daquele que escuta.

Nesse sentido Sílvia, destaca em sua entrevista que gosta de ler os livros para as crianças, gosta dos contos de fadas e das fábulas. Segundo Sílvia, seu interesse em ler histórias para as crianças no atendimento do AEE está relacionado com a oportunidade que ela também, pode ter para aproximar-se da literatura infantil. Como fora do ambiente de trabalho busca apenas leituras acadêmicas, percebe no momento do atendimento uma oportunidade para vivenciar a literatura.

Em seus atendimentos como ela mesma relata, sua criança de quatro anos tem um maior resíduo visual, o que favorece a ela descobrirem as histórias, também, pela descrição das imagens. Já a criança de cinco anos não participa muito das histórias e não interage exigindo maiores estratégias para o trabalho com o livro. Para mediar a história, uma de suas estratégias é a de selecionar a obra, fazer a leitura antecipada e ler mais de uma vez para a segunda criança de cinco anos. Diante disso, a professora reconhece a importância da literatura para desenvolver o trabalho com as crianças, mesmo em meio as dificuldades. Entretanto, ressalta:

Já percebi que, os livros com contrastes são melhores, e o formato, vamos supor, que estamos contando a história da borboleta. Aí mostra a borboleta grande e vermelha no fundo amarelo, ela enxerga perfeitamente, demonstra com sorriso, não fala ela demonstra só estar gostando. A criança de cinco anos, ainda é um desafio. Mas eu vejo que ela percebe sim a história, mesmo que demonstre pouco e escuta, gosta da escuta sabe... (Prof.^a Regional Oeste, entrevista 22 de setembro 2022).

Goulart e Mata (2016) em seus estudos, também, enfatizam a importância de “[...] planejar atividades com as crianças em que as conversas envolvam gêneros diversos, para que elas ampliem suas possibilidades de viver e de falar sobre a vida” (GOULART; MATA, 2016, p. 55). O trabalho com essa diversidade é realizado com a prerrogativa do direito literário e com o objetivo de levar as crianças a interagirem com a cultura escrita através do conhecimento de diferentes gêneros, como fábulas, histórias, piadas, adivinhações, dentre outros.

Giroto e Souza (2015), assim como as reflexões de Pino (2005), também afirmam que através da mediação criada pelo adulto é possível contribuir para o aprendizado e o desenvolvimento da criança na leitura literária inserindo-a no mundo da leitura e da escrita diferente da maneira convencional em que primeiro se aprende a ler e escrever para ter acesso ao livro. O adulto tem a incumbência de apresentar o mundo a criança.

Giroto e Souza (2014, 2015) enfatizam que o planejamento para leitura é de extrema importância para apresentar o livro infantil para as crianças pequenas. As autoras chamam este planejamento de gestos embrionários de leitura. Sobre o planejamento, dizem que é essencial planejar momentos para o exercício do trabalho com o livro infantil de maneira que sempre possa pensar a organização na Educação Infantil na perspectiva da criança. Ao planejar as professoras têm a oportunidade de perceber que a literatura perpassa por uma linguagem que vai muito além dos sentidos visuais.

Para Giroto (2015) as crianças podem ser tocadas e sentir as histórias por meio da compreensão e da emoção a partir da apresentação de quem lê para elas. Nas pesquisas das autoras ganham destaque dimensões para que possam ser observadas pelas professoras que atuam com crianças pequenas. São elas descritas como: 1) espaço-temporal, 2) objetual, 3) modal e 4) relacional.

No espaço temporal percebe-se a importância de pensar onde se ler para criança e quando se lê para ela. No espaço objetual pode se pensar com o que lê e sobre o que se lê para a criança. No espaço modal como se lê, de que maneira, com quais estratégias. Por fim, no espaço relacional o que se lê e para quem se lê. Para Giroto (2015) é possível criar espaços, momentos e condições para que a criança seja inserida no mundo literário por meio de espaços mediadores de leitura, dimensão está definida como Temporal.

A percepção deste espaço, onde e quando se lê, no AEE pode ser refletido e identificado como mais um local, ao meio de tantos outros além da sala comum e a biblioteca para apresentar a leitura literária para as crianças com deficiência.

A segunda dimensão pontua objetual pode se pensar com o que lê e sobre o que se lê para a criança. Demonstra que as crianças devem desde cedo, ter o acesso aos mais diversos gêneros literários. E partindo para o planejamento da terceira dimensão Modal identificamos as estratégias para a mediação de leitura, como ocorrem as orientações e mediações em relação a literatura infantil e como podem ser

enriquecidas com instrumentos e recursos que possibilitem a acessibilidade a literatura infantil. Diante disso, pensamos na literatura infantil e na leitura literária como recurso de acessibilidade no AEE.

Assim, a partir da perspectiva de Vigotski que nos permite refletir que é por meio dos signos e das interações da criança com o meio e com o mundo que a criança desenvolve o que ele chama de “funções mentais superiores” é válido saber que os processos de mediação com a literatura são importantes para dar as crianças oportunidades que favoreçam, também o desenvolvimento por meio da linguagem. O livro infantil entre a criança e o adulto torna-se o instrumento terceiro para esta mediação que torna cada experiência uma nova maneira de compreender as coisas, as palavras, os objetos, os sons e ambiente que se envolve. Continuemos então, com a análise da entrevista da professora Ana, na Regional Barreiro.

Figura 11 - Livros *pop-up* para crianças



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Na Regional Barreiro, a entrevistada diz que sua mediação com a literatura acontece após a observação feita por ela dentro do espaço de sala da criança, no contraturno do atendimento, ou seja, na Educação Infantil. Após observar a criança em sala, ela escolhe apresentar à criança com DV que atende, livros que a professora da Educação Infantil regente esteja apresentando para toda turma. Tal estratégia permite, segundo ela, dar uma continuidade da história para a criança, para sua melhor compreensão durante seus atendimentos na sala do AEE.

Segundo a professora, a última história foi da Branca de Neve e os sete anões. Foi trabalhada pela professora da Educação Infantil e, segundo Ana do AEE, para que a criança entendesse e internalizasse melhor a história, a professora optou em construir e encenar um teatro, o qual toda a turma votou para que a criança com DV

fosse a personagem principal da história, a Branca de Neve.

Ao ser indagada de que maneira mediava a história do livro mais uma vez, contada ou narrada, ela respondeu que utilizava as duas maneiras para apresentar a história. A segunda abordagem da professora Ana, para escolher como apresentar o livro para sua criança, é a opção pelos livros de imagens. Ela diz fazer o relato de todas as imagens dos livros, descreve cada personagem, conta e reconta a história e, assim, representa o livro por meio de massinha e outros objetos para simbolizar os elementos da história. As histórias com cenas que representam o cotidiano são as preferidas da professora do AEE. Segundo Ana, a biblioteca é muito utilizada por ela para procurar livros que não existem em sua sala.

Recentemente leu para sua aluna, que possui cegueira adquirida, a seguinte obra: O dia a dia de Dadá. Ana escolheu esta obra a partir da seguinte afirmativa:

O livro do Marcelo Xavier, chama-se O dia a dia de Dadá (Figura 12). É um livro de qualidade muito boa. Ele é um livro maior, os desenhos são feitos de massinhas, a ilustração é bonita e tem boa qualidade. Aí, depois de explorar o livro eu faço a audiodescrição para ela imaginar o cenário. Depois eu escolho uma cena do livro e vou explorando, também através da massinha. Eu utilizo elementos que tem na cena e tento reproduzir com ela e com a massinha. Algumas coisas ela consegue se lembrar da época em que enxergava, mas foi se esquecendo também de muitas outras com o passar do tempo (Prof.^a Regional Barreiro, entrevista 23 de setembro 2022).

Conforme mencionam Ropoli (2010) e Almeida (2014), a cegueira é a ausência de imagens visuais. Não ter acesso ao que é visual no mundo acarreta grandes perdas de representações sobre tudo e sobre todos. O sentido fica comprometido, uma vez que a criança nunca enxergou. Mas se ela nasce enxergando e perde a visão com o decorrer do tempo, sua memória visual pode ser estimulada para que seu enriquecimento simbólico sobre as coisas existentes desenvolva com maior precisão.

Figura 12 - Livro *O dia a dia de Dadá*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Além do trabalho com a obra de Marcelo Xavier, Ana, da Regional Barreiro, relata está contando as histórias dos livros que recebeu da Fundação Dorina, juntamente com o material *Braille Bricks Brasil*. Para Ana estes livros permitem que a criança tenha um conhecimento maior sobre o nosso País por meio da história divertida narrada na obra de Maurício de Souza. A sala da Regional Barreiro, assim como as salas da regionais Leste e Oeste, receberam os títulos para compor os recursos de acessibilidade às crianças com DV atendidas nas salas do AEE da RME-BH.

Figura 13 - Livros em braille disponíveis na sala de recurso da Regional Barreiro



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Percebe-se que, nesta coleção da turma da Mônica, recebida pela Fundação Dorina, a maior finalidade do texto, como já foi ressaltado, é discutir os conteúdos que

norteiam a geografia das regiões de nosso país.

Nesse sentido, Baptista (2010, p. 6), ressalta que este tipo de texto “são narrativas em prosa utilizadas como pretexto para a criança aprender determinado conteúdo, transmitir informações ou desenvolver determinado valor em vez de potencializar as práticas de leitura literária e a sensibilização estética”.

Este material por sua vez, é de grande importância para que a criança conheça o espaço geográfico de nosso país podendo ser utilizado de forma a atender o currículo e ampliar o conhecimento da mesma sobre a temática, de maneira lúdica e divertida, mas não se enquadra no trabalho que deve ser desenvolvido através do estímulo e gosto pela leitura literária por meio do livro de literatura infantil com a criança. Assim Paulino (2014) vem dizer também, que é necessário pensar, também, que a apropriação da literatura nesta fase inicial escolar só será prazerosa e com significados se fizer parte das práticas sociais cotidianas das crianças. A escola de Educação Infantil é um passo para o exercício desta apropriação que é enxergar a literatura como direito, estética e arte. Como nos remete a reflexão de Pino (2005) vivenciar é experimentar de forma prazerosa ações cotidianas para que a criança possa internalizá-las, tornando-as para si, resignificando-as, dizendo sobre elas, reproduzindo-as e dando real sentido, para elas e para os outros.

Novamente, recorrendo a mediação para oferecer a literatura a criança com DV, conforme nos descreve a professora da Regional Barreiro, Ana diz que atua como é orientada pela SMED. Segundo a professora, a literatura perpassa pela audidescrição das histórias nos atendimentos no AEE. Primeiro observa-se o gosto da criança, o que lhe chama mais atenção. Diante disso, se dá toda estratégia para apresentar a ela o livro e tudo que ele pode apresentar como novo. Se a história é conhecida, se não é, se a criança com DV conhece os personagens, o que não conhece e assim por diante. Normalmente ela desenvolve o trabalho com as histórias já contadas pela professora regente da Educação Infantil. Mas esta estratégia não a impede, segundo ela, de apresentar para as crianças outros títulos presentes no acervo da sala da Regional Barreiro. A sala possui cerca de livros que compõe uma pequena estante no espaço. Ana concorda que é necessário adquirir mais títulos para sala do AEE, uma vez que julga a literatura infantil ser importante na atuação do seu trabalho.

Figura 14 - Livros com textura em braille existentes na sala da Regional Barreiro



Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Ana faz a narrativa das histórias, explora as imagens de cada página para que assim, seja possível buscar objetos concretos para ajudar a menina construir as imagens mentais sobre o que existe na história: Na fala da professora a criança ainda se lembra das experiências com a visão antes de perdê-la. Assim, a professora relata sobre sua aluna de quatro anos que possui cegueira adquirida:

Então, ela gosta muito de livro de princesas, como ela tem memória visual, ela tem memória de detalhes que conheceu quando enxergava. Pouco, mas enxergava. Esta relação com o que ela já conheceu permite que ela lembre e construa por meio daquilo que ela vivenciou entender as novas histórias apresentadas para ela (Prof.^a Regional Barreiro, entrevista setembro 2022).

Para pensar em processos mediados com a literatura, cada professora, em sua função na instrumentalização literária, ao escolher um livro, deve assegurar, entre outros aspectos, que as crianças tenham acesso a livros que utilizam materiais, técnicas e recursos gráficos variados, tais como desenhos, fotografias, massinhas, gravuras e colagens (BAPTISTA, 2010, p. 7). Para tanto, é importante ouvir a criança, descobrir seus interesses e estimular a curiosidade, apresentando-lhes os mais diversos tipos de livros, tendo a criança DV ou não:

Sugerimos que as professoras, comprometidas com a formação de leitores literários, (re)visitem a tradição, colocando sob suspeita o primado da fantasia, avaliando a qualidade textual, a qualidade da abordagem dada à temática e a qualidade gráfica dos chamados clássicos para as crianças. E, além de escolher bons textos para as crianças, que as mediações feitas pelas professoras priorizem o potencial de ampliação das referências estéticas a serem vivenciadas pela criança (BAPTISTA, 2010, p. 60).

Segundo Baptista (2013), as crianças são capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de atribuir distintos significados a partir dessa interação. Nesse sentido, busca-se entender que a literatura é algo que atribui muito mais que conceitos formados, exemplos de valores, ou que apresenta, através da história, conteúdos curriculares. Cabe a literatura oportunizar momentos de criação e fruição estética. De acordo com Baptista (2013) e Paulino (2004), este contato não deve ser apenas de fruição, mas de construção de subjetividades. A literatura deve ser apresentada para a criança pequena levando-se em conta que “a formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações [estéticas] [...], que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2004, p. 56). Nessa perspectiva, Ana vem dizer que:

Na Educação Infantil, na escola onde ela estuda, eu observo a minha aluna desde os quatro anos de idade quando ela ainda tinha 13% da visão. A professora mostrava o livro para ela, mas não trabalhava. Apenas contava e mostrava o livro rapidamente. Então, nem sempre o livro tinha uma imagem grande ou que dava para ela explorar. Ela gostava das histórias. Mas ao pergunta-la no final sobre elas. A minha aluna não sabia dizer. Quando era perguntado para ela, você conhece a história da, chapeuzinho vermelho? Ela dizia que sim, mas não sabia dizer quem era a chapeuzinho vermelho, onde se passava a história, tudo isso... porque... porque ela tinha dificuldade de reconhecer as imagens. Então comecei a trabalhar com o livro no AEE para ajudá-la na escola com a professora (Prof.^a Regional Barreiro, entrevista 23 de setembro, 2022).

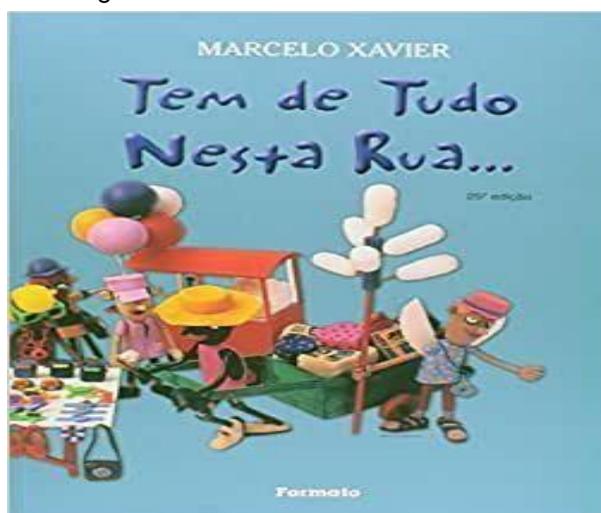
Sobre as experiências desenvolvidas com as crianças como menciona a professora, na EMEI, ela propôs para a professora da Educação Infantil que promovesse para a criança a oportunidade de participar da história da Branca de Neve através do teatro, junto com as outras crianças:

Fizeram na turma uma votação e ela (a aluna) foi a mais votada, ganhando, então, o papel principal. Ela, em poucas palavras, recontou a histórias em cenas que participou através da memorização das palavras e frases (Prof.^a Regional Barreiro, entrevista 23 de setembro 2022).

Percebe-se na mediação com o livro que a professora da Regional Barreiro, mesmo fazendo escolhas por livros de imagem para apresentar a literatura para a criança que atende no AEE, também é proporcionado a criança as literaturas apresentadas na sala de Educação Infantil onde a mesma estuda no contra turno do atendimento. A professora, também valoriza o interesse da aluna e busca desenvolver uma estratégia que possibilite a criança imaginar a história apresentada e conhecer o código Braille por meio do alfabeto relevo, por meio do Lego *Braille Bricks* Brasil explorando elementos e cenas das histórias enfatizando o ensino da linguagem escrita por meio do código e dos elementos identificados nas histórias.

Na sala do AEE de Venda Nova, a professora Rosa diz gostar muito de trabalhar com os livros infantis. O último livro utilizado para o atendimento da criança com cegueira adquirida foi o livro, também, do autor Marcelo Xavier, “Tem de tudo nesta rua”. O livro foi escolhido devido a facilidade de moldar por massinhas as cenas das histórias e apresentá-las depois à criança.

Figura 15 - Livro *Tem de tudo nesta rua*



Fonte: Xavier (2019).

A professora Rosa gosta de ler livros de literatura infantil. Ela atribui o gosto por estes livros a ação de fazer uso da literatura na sala do AEE. Além de ter escolhido a obra de Marcelo Xavier por ter as ilustrações feitas com massas de modelar, também disse que outro critério de escolha para trabalhar com os livros do autor é por ele ser de Belo Horizonte. Com a Massinha, a adaptação das imagens do livro pode ser melhor elaborada para a criança. E também, segundo a professora, por apresentar imagens de situações cotidianas que podem de alguma forma estarem mais familiares

com as experiências das crianças por serem também elas de Belo Horizonte.

Micarello e Baptista (2018) chamam atenção para a função subjetiva e responsiva que o texto literário nos apresenta. Ao escolhermos um texto para ler para as crianças estamos diante de palavras que tomam diversas formas e sentidos.

[...] a literatura pode permitir, ao sujeito, atuar sobre a realidade de forma criativa, inventiva e emancipatória. Isso porque no texto literário, a linguagem, signo por meio do qual o sujeito por excelência constitui sua subjetividade, se apresenta de forma outra daquela que assume na vida cotidiana: revestida de beleza e de inventividade. A experiência com a literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 171)

As autoras afirmam que mediante suas pesquisas nas instituições de Educação Infantil, especialmente em turmas de crianças com quatro e cinco anos de idade, a apresentação da literatura para uma sensibilização do estético e da arte ainda é mínima, razão pela qual é preciso levantar a temática em questão, para que as mediações com as crianças junto ao texto literário possam, de fato, promover nas crianças experiências que toquem, que estimulem o pensar criativo e a apreciação por meio da arte literária.

Nesse sentido, ao se referir sobre as mediações com a literatura infantil no AEE, a professora da Regional Venda Nova, diz fazer visitas à biblioteca da escola para que as crianças possam escolher os livros que desejam. Após a escolha faz-se a áudio descrição das imagens do livro e, se possível, uma releitura da história para que a criança compreenda o que está sendo narrado. Como a criança que atualmente atende, tem pouco retorno de resposta, então busca escolher textos literários de vivências que ela conhece para que o entendimento da história seja melhor compreendido por ela. A criança com cegueira, também adquirida, tem os movimentos do corpo comprometidos sendo a audição uma via importante de acesso, onde por meio da sua escuta interage através de sorrisos. Diante disso a história para ela é planejada e pensada como um dos recursos mais importantes na sala do AEE.

Para Rosa, professora da Regional de Venda nova, ao escolher a leitura para sua criança que possui cegueira adquirida, a mediação acontece da seguinte maneira:

A gente faz a releitura montando com ela (a criança) quais os detalhes, quais detalhes que a gente falou, da história e o que ela conseguiu compreender de tudo que ouviu. Depois descrevemos a história, perguntamos de novo, o que ela entendeu. Sempre é interessante perguntar, se entendeu, se não, para saber o que ainda precisa ser mais explorado com ela. Com o livro tem de “Tem de tudo nessa rua”, buscamos montar as cenas e trazer para ela, no concreto, o que era contado na história (Prof.^a Regional Venda Nova, entrevista 26 de setembro 2022).

No trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil com as crianças com DV, a professora descreve que as interações com o seu mais recente caso. As interações, segundo ela são boas, mas que devido a infrequência da criança com cinco anos de idade pelas questões de saúde as quais ela apresenta, dificulta a comunicação e as ações planejadas. Ao responder a entrevista Rosa recorreu a lembrança de experiências antigas desenvolvidas com uma criança com cegueira na qual atendeu na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A criança atendida hoje, com cinco anos nasceu sem nenhuma deficiência. Adquiriu a cegueira e outras comorbidades devido a um grave acidente de carro quando voltava da escola junto com o pai no ano de 2019. A criança atualmente necessita ser atendida em casa, pelo atendimento domiciliar, também oferecido pela Rede de Ensino de Belo Horizonte. Este atendimento está sendo providenciado para que no próximo ano ela possa ter acompanhamento pedagógico em sua casa, no momento em que estiver mais fragilizada e com licença médica.

Em relação a outra criança, de quatro anos de idade, que possui baixa acuidade visual, o trabalho se desenvolve a partir do seu interesse na escolha das histórias, que alterna ora a professora quem seleciona o livro, ora a própria criança. Em outros momentos, a criança com baixa acuidade visual chega à sala do AEE e começa a mexer na estante de livros. O que leva a professora a desenvolver o trabalho de mediação a partir do texto escolhido por ela. A escolha da criança, também leva a professora a pensar no planejamento para história escolhendo a dimensão Modal que Giroto (2015) apresentam em seus estudos, escolhendo como será a leitura feita para a criança.

Nesse sentido, a professora Rosa da Regional de Venda Nova admite que a escolha do livro é baseada na criança e nos seus interesses, mas a apresentação do livro é feita por diversas maneiras para que as crianças com DV possam participar da leitura do livro infantil, com atenção e interesse pela história que é narrada, áudio descrita e apresentada com elementos concretos, objetos e miniaturas. Diante disso,

Rosa vem dizer que para mediar a literatura com a criança é necessário observá-la. No caso de sua aluna com cegueira, que possui a saúde debilitada, a escolha do livro é feita pela professora. Mas as crianças que têm resíduo visual e nenhum comprometimento motor ou comunicativo, escolhem os livros e tendem a escolher a partir das experiências que têm. Assim, Rosa afirma ao dialogar com a pesquisa:

Tocar, ver o acontecer, experienciar, entendeu? Às vezes as professoras da Educação Infantil ficam assim... pensando que não sabem... ficam falando que não sabem trabalhar com essas crianças. Veja bem, vamos pensar na criança e o que ela já tem de conhecimento vivido até aqui. Vamos ver o que ela traz de potencial. Qual o nível de interesse dela, e o que traz com ela. E a partir daí, você começa a perceber que dá para trabalhar muita coisa junto com a turma, envolver a turma. Despertar para oportunidade de aprendizagem pela literatura. Porque percebendo o que a criança já conhece a professora vai oportunizar uma coisa que já está lá dentro da criança, já está lá dentro dela, entendeu? (Prof.^a Regional Venda Nova, entrevista 26 de setembro 2022).

A opinião de Rosa, da Regional Venda Nova, demonstra o interesse da professora com a literatura no AEE e acha que os livros podem ser sim um instrumento de mediação entre a realidade vivida pelas crianças e com a fantasia existentes nas histórias. Mas Rosa, também, entende que para a criança com DV participar dos momentos literários os livros podem ser diversos para serem oferecidos a elas. Eles podem ter características para permitirem que crianças que não tem acesso às imagens tenham o acesso as histórias por outras vias que não sejam as vias convencionais. Assim, as estratégias podem ser acessibilizadas à essas crianças desde a descrição das imagens, até o reconhecimento de objetos, sentimentos e sensações. Estas características podem ser descritas ou criadas através de miniaturas para a criança, por meio de um teatro, por meio de fantoches e por meio de diálogos construídos para melhor compreenderem e interpretarem as histórias.

Nesta mesma via de entendimento a entrevistada da sala do AEE na Regional Nordeste a professora Edna ao dizer sobre as mediações com a literatura pontua que, gosta de trabalhar com a audiodescrição para o trabalho com a criança que atende de cinco anos de idade para apresentar os livros infantis e como Rosa, da Regional Venda Nova, após a sondagem dos gostos e experiências com a literatura que a criança possui é feita essa descrição das imagens. A professora diz que habitualmente separa parte do atendimento para apresentar os livros que possui a criança atendida. Além disso, segundo Edna o interesse da criança pela história é muito importante, mas cabe ao professor despertar este interesse nos pequenos. A este respeito, Edna

relata que utiliza texturas relevos, assim como as miniaturas que encontra para representar as cenas da história:

Eu gosto de partir do interesse da criança. O critério primordial para mim é esse. Porque assim, a partir do interesse da criança é que eu escolho o livro para que haja uma maior interação da parte dela. Tenho livros pop-up's que têm texturas. Eu utilizo desses livros, desses recursos para trabalhar com a literatura. Procuro ampliar o repertório, mas não tanto voltada para a história (Prof.^a Regional Nordeste, entrevista setembro 2022).

Em relação à essas interações com a literatura, Edna ressalta:

Com a professora da sala do AEE utilizo junto com ela a orientação do livro, a forma de segurar para que a criança tenha acesso em movimentar o livro, manuseá-lo e tocá-lo. Às vezes, utilizamos a estratégia da criança para que ela conte a história enquanto uma outra professora que, também trabalha na turma faça o registro do que ela diz sobre a história. Mas é importante deixá-la pegar no livro, explorar de perto as imagens para que ela possa imaginar o que está ali contido nas imagens (Prof.^a Regional Nordeste, entrevista setembro 2022).

Mesmo com poucos livros em sua sala, os livros adquiridos pelo *Braille Bricks* Brasil que Edna os reconhece mais como revistas, em sua sala possui pouco mais que vinte livros infantis incluindo alguns livros com texturas. Edna reconhece que necessita ampliar o acervo e que para mediar a literatura é possível, também, apresentar às crianças histórias online já gravadas para que as crianças possam escutar. Segundo Edna, uma outra estratégia que ela utiliza muito é buscar títulos que são trabalhados na turma da criança, no contraturno na Educação Infantil. Para ela, as histórias contadas pela professora referência em sala podem ser melhor exploradas na sala do AEE por ser a criança atendida individualmente, obtendo maiores oportunidades de interpretação da história.

Assim, também, a professora Nilma, da Regional Pampulha, concorda com Edna, da Regional Nordeste, pois no AEE o atendimento individualizado leva à criança experimentar oportunidades que a levam a pensar sobre as coisas sobre os objetos e consecutivamente sobre os livros e suas histórias.

No atendimento do AEE, Nilma relata que com sua aluna de quatro anos de idade que possui glaucoma e estrabismo, a visão é mínima e requer planejamento e certeza dos recursos que serão oferecidos à criança. Segundo esta professora o resíduo visual que a criança ainda possui necessita ser aproveitado com o maior estímulo possível. Atualmente, ela utiliza fantoches para contar histórias. Quando

escolhe o livro infantil, a mediação mais utilizada pela professora é a audiodescrição das imagens para a aluna. Segundo o seu relato, a audiodescrição acompanha a participação de personagens emborrachados e, na medida em que conta a história, solicitando que a criança falasse sobre o assunto abordado no livro para desenvolver maiores explicações sobre a temática. Nilma menciona que a contação de história permite que sua criança atendida, uma aluna que possui baixa visão tenha maior acesso aos detalhes. Para Nilma a mediação perpassa pelo contato da criança com a história do livro e sua encenação por meio do teatro e reconhecimento sensorial dos personagens e de dos detalhes.

A professora diz preferir livros com imagens grandes para que o resíduo visual da criança seja mais bem explorado. Os livros com imagens maiores proporcionam a descrição dos detalhes e possibilita reproduzi-los para o emborrachado e outros materiais que proporcionam a sensação sensorial da criança. A criança com DV de quatro anos que atende tem também a possibilidade de escolher livros e levá-los para casa.

A biblioteca escolar, por sua vez, é um ambiente que deve ser visitado em constância e não somente em tempos predestinado pela rotina curricular e pedagógica, como algo esporádico ou para deleite. É um espaço que deve ser frequentado e explorado pelas crianças desde a mais tenra idade, para que ali possa ter acesso aos vários títulos e textos publicados, como os que historicamente atravessam gerações e os mais atuais que se comunicam com um público de sua geração.

Eu gosto muito de ir a biblioteca para escolher livros infantis para apresentar a minha aluna com DV. Não somente as crianças com DV mas, também, as outras atendidas. Apesar de ter muitos títulos sinto a necessidade de diversificar as histórias para as crianças (Prof.^a Regional Pampulha, entrevista fevereiro 2023).

Colomer (2017) também enfatiza a importância de apresentar a diversidade de livros as crianças. Obras premiadas e obras tradicionais devem, segundo a autora, fazer parte do contexto literário das crianças oportunizando que as mesmas manuseiem, ouçam e tenham acesso às mais diversas formas textuais na literatura.

Se a mediação cultural tem êxito, se os meninos e as meninas se interessam pelos livros, aprendem a lê-los e se familiarizam com a forma em que circulam socialmente (aprendem a guiar-se pelas coleções, quartas capas ou resenhas; se movimentam bem em bibliotecas ou livrarias etc.) sua autonomia para escolher os livros progredirá paulatinamente até sua completa independência na vida adulta (COLOMER, 2017, p. 79).

Na Regional Norte, a professora Maria acrescenta em sua entrevista que a criança para fazer parte do mundo literário tem que ter contato diariamente com os livros e que no AEE isso também é importante. A mediação criada para apresentar o livro para a criança de seis anos que ela atende é de descrever detalhes do livro que foi selecionado para o trabalho com a criança. Após descrever o livro, é muito importante que a criança possa manuseá-lo para sentir suas páginas, tamanho, forma e percebê-lo enquanto livro. A busca por elementos contidos na história vem após a leitura fiel ao livro e a obra do autor para logo recontar e contar a história novamente quantas vezes a criança desejar ouvir a história. Mesmo sabendo como conduzir o trabalho, Maria reconhece que não possui a formação necessária para desenvolver um trabalho com a literatura junto a criança cega que atende com quatro anos de idade

Diante disso a professora Maria relata:

Percebo que muitas vezes minha aluna não tem interesse por ouvir histórias, mas quando começo a leitura do livro sua maneira de mostrar que está gostando de ouvir se expressa no sorriso e na atenção que dá aos detalhes quando ao final pergunto o que acontece nas sequências das narrativas (Prof.^a Regional Norte, entrevista, 2023).

A professora da Regional Norte vem dizer que, para mediar a literatura para sua criança, observa muito seu interesse por determinados temas. A professora faz o atendimento com uma criança que nasceu sem a visão e hoje está com quatro anos de idade. Diante dessa condição, a professora Maria relata:

Para minha aluna de quatro anos, todo detalhe é importante, toda sensação causada nela é importante. Gosto de descrever as ilustrações para ela da história escolhida e utilizar recursos concretos, como as miniaturas para ajudá-la a compreender o processo das histórias. Como sempre apresento os livros no AEE, minha aluna costuma leva-los para casa. Ao retornar ao próximo atendimento ela reconta a história que levou com detalhes. Percebo então, o empenho da família em explorar com ela o livro que levou. A última história que trabalhamos foi a dos Três porquinhos (Prof.^a Regional Noroeste, fevereiro 2023)

Para Maria, alguns livros permitem que a criança explore diversas experiências sensoriais por terem esse apelo em suas histórias, livros com pelúcia, livros com sons

de bichos, com sons de meios de transporte e livros com imagens em relevo. Todos estes livros permitem que a criança conheça o mundo da literatura brincando e se divertindo. Sua sala de AEE na Regional Norte possui um pequeno acervo de livros e recentemente também recebeu os títulos da Turma da Mônica da Fundação Dorina. Porém, Maria reconhece que a sala necessita de adquirir novos títulos para que possam expandir o contato das crianças com deficiência, principalmente as crianças com DV entendendo que os livros fazem parte da cultura educacional sendo assim, a professora concorda que é um instrumento cabível nas esferas do AEE.

Na mediação cultural, o pensamento está ancorado na atividade, pois entende-se que o ato precede a compreensão – o ato gera a compreensão, sendo especificamente o contexto de significação. Daí procede que o trabalho pedagógico se realiza em contexto e em atividade. O aluno é visto como reflexivo, alguém que reflete sobre o próprio comportamento e o dos outros. Crianças são agentes ativas dos processos educacionais (REILY, 2004, p. 22).

A professora Alice, da Regional Centro-Sul, diz que possui alguns títulos na estante de sua sala e percebe a literatura como uma estratégia importante para o atendimento, mas também, como a professora Maria, concorda que o acervo literário deve ser algo que possa ser pensado. Para Alice, a mediação ocorre quando faz a contação de história e descreve os detalhes das imagens mostrando de maneira verbal os detalhes e os acontecimentos de maneira detalhada. Nesse sentido, a literatura para ela é importante no atendimento e está presente em alguns momentos conforme tenta estimular sua aluna no processo de letramento da leitura e da escrita por meio do sistema Braille. Entendendo que todo o ensino para apresentar o sistema Braille é um processo, Alice enxerga na literatura maneiras de estimular a imaginação antecedendo esta etapa para a aquisição do código. Para Alice, professora da Regional Centro-Sul, no AEE a criança tem a oportunidade de manusear os livros, assim como as miniaturas que podem descrever os elementos presente nas histórias.

A imagem mediada, ou seja, ver por intermédio das pessoas permite que a palavra do outro possa descrever e produzir junto a experiência tátil, significados para as crianças com D.V de maneira que a criança possa, aos poucos se apropriando deste sentido e contribuindo com suas experiências pessoais (REILY, 2004).

Com base nas entrevistas podemos observar que a mediação da literatura infantil ocorre por meio da contação de histórias e da narrativa, sendo processos

distintos de apresentação do livro para as crianças. A mediação é realizada pelo adulto, que tem a responsabilidade de introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita, contribuindo para seu aprendizado e desenvolvimento. A mediação da literatura pode ocorrer em diferentes espaços, como sala de atividades, pátio, biblioteca, sala de leitura, entre outros. No entanto, a literatura infantil desempenha um papel importante no processo de desenvolvimento das crianças, incluindo aquelas com DV e as professoras do AEE promovem a mediação cada uma a sua maneira conforme as orientações que recebem ou experiências com crianças com DV já atendidas por elas. Algumas preferem contar a história promovendo sua própria interpretação, outras preferem narrar a história sendo fiel ao texto do autor, mas todas concordam que as imagens precisam ser acessibilizadas às crianças com DV sejam de forma descrita ou interpretada por meio dos objetos, miniaturas ou por meio teatral.

Diante das entrevistas, ainda existe uma lacuna a ser discutida quando se trata de pensar nos livros literários e na mediação dos mesmos, na sala do AEE e na orientação junto a professora da sala de aula comum para além do código escrito, sendo o sistema Braille de ensino uma das maiores preocupações no processo de atendimento deste trabalho.

Vejamos agora quais critérios as mesmas utilizam para escolherem os livros literários para o atendimento do AEE.

4) Critérios e recursos

Na primeira sala visitada, localizada na Regional Leste, a professora Silene destacou as dificuldades encontradas nas escolas acompanhadas, mas percebe a importância de conhecer cada criança, na sua singularidade, para desenvolver o atendimento, a observação e assim, apontar os recursos necessários para o desenvolvimento potencial de cada criança dentro e fora da sala do AEE.

O critério para a escolha dos livros se dá no planejamento das obras, através de uma pré-seleção com livros de imagens sensoriais, fábulas, contos e livros com temática étnico-racial, dos quais Silene gosta muito. Esta pré-seleção é importante, porque é nesse procedimento que ela irá escolher livros mais acessíveis para as duas crianças com DV atendidas. Assim, a professora Silene, da Sala do AEE, da Regional Leste, medeia não só os livros sensoriais, mas também outros livros:

Com o livro de imagem, por exemplo, essa pré-seleção é justamente para colocar perto delas livros que vão dar mais oportunidades a elas, né? Dela se interessar e não ficar nenhuma delas prejudicada. Já que elas, não têm a visão, eu vou fazendo a audiodescrição, vou estar explorando o máximo de resíduo visual em tudo que tiver ali naquela história. Estarei tentando trazer pra realidade, mudar a entonação na hora de contar que é importante, fazer coisas que fique mais real e mais interessante para criança (Prof.^a Regional Leste, entrevista 22 de setembro 2022).

Nessa perspectiva, a professora entende que, para desenvolver o trabalho com literatura no AEE, é preciso selecionar adequadamente os livros. Segundo relatou, ela permite que a criança escolha alguns e que ela própria escolha outros. A esse respeito, Micarello e Baptista enfatizam que:

Por meio de seleção de obras de qualidade estética, da organização do ambiente e da realização de uma mediação adequada entre as crianças e os textos selecionados, é possível envolver docentes em outras relações com as obras e criar, na instituição educativa, um movimento em torno da Leitura Literária (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p.175).

Nesse sentido, Colomer (2017), assim como Micarello e Baptista (2018), em seus estudos, ressaltam a complexidade da ação pedagógica voltada para a criação de um itinerário de leitura que auxilie as crianças a compreenderem o mundo e desfrutarem da vida. E para que as professora da Educação Infantil possam, de maneira crítica, elencar as obras que irão oferecer a suas crianças, essa ação é ainda mais complexa. Novamente, pelo pensamento das autoras citadas acima, percebe-se que “o contato das crianças com os livros requer a presença constante das professoras na definição de quais obras disponibilizar, quando e como fazê-lo e ainda, quais intervenções podem apoiar a formação do leitor, antes, durante e depois da leitura” (MICARELLO; BAPTISTA, 2018, p. 17).

Talvez por a sala estar funcionando em um espaço improvisado da escola, por estar em processo de mudança para um espaço melhor, a mesma não apresente um local com livros que os deixe próximos para o trabalho com as crianças que ali frequentam e, principalmente, para as crianças com DV. A professora da Regional Oeste, Sílvia, classifica os livros de maneira que os mesmos não tragam informação excessiva para a criança e que as obras tenham imagens grandes e chamativas. Os critérios utilizados pela professora são aplicados para as duas crianças por ela atendidas. As histórias são mais curtas devido ao pouco tempo de concentração que essas crianças apresentam, a entonação da voz deve ser mudada para chamar a

atenção na história para que ambas não se dispersem. A professora tenta buscar histórias que as agradem, sempre dentro de um parâmetro, devido ao problema de visão das crianças. Bajour (2012), no entanto, nos chama atenção em seus estudos, para um aspecto que muitas vezes deixa a desejar e põe a perder os planejamentos de leitura para as crianças. Segundo a autora,

É preciso discutir de forma consistente a questão do cânone na literatura infantil, priorizando a eleição de textos, efetivamente literários, abertos, polissêmicos, da melhor qualidade, que sejam capazes de provocar o leitor das mais diferentes maneiras e evitem caminhos demasiadamente facilitadores demagógicos [...]. A escuta se inicia na seleção de textos: ali começa a afinar o ouvido do mediador (BAJOUR, 2012, p.11-12).

Ochaíta e Espinosa (2004) afirmam que as fontes de compensação de um órgão por outro, entre as pessoas com ou sem deficiência, ou seja, entre cegos e sujeitos videntes, não existem. Considerar esse fato é importante porque há questões sociais envolvendo as crianças que aprendem com o uso da visão e crianças que aprendem sem recorrer a esse sentido: “os cegos não têm patamares sensoriais mais baixos que os videntes, não ouvem melhor nem têm maior sensibilidade tátil ou olfativa; contudo, aprendem a utilizá-los melhor ou para outras finalidades distintas do que fazem os videntes” (OCHAÍTA; ESPINOSA, 2004, p. 152).

Uma das formas, que Sílvia também utiliza para escolher os livros para o trabalho no AEE é aproximar a criança com DV do contexto em que a literatura se encontra. Estratégia que deve ser estimulada na criança com ou sem deficiência ampliando seu gostar pelos livros e pelos processos imaginativos. Esse contexto para ela, pode ser o que ela gosta junto a família ou os livros de literatura escolhidos pela professora da sala de aula comum desta criança.

Ao analisar a fala das entrevistas da professora da Regional Oeste, percebe-se que existe uma preocupação na escolha das histórias e que a preocupação com o planejamento se encontra, também, em evidência. Sílvia percebe a necessidade de trabalhar a literatura para ampliar o letramento, sensações e o vocabulário. A criança com DV tem a capacidade de se desenvolver e perceber as coisas da mesma maneira que uma criança sem deficiência. Mas alguns livros facilitam o trabalho para contar as histórias e fazê-las serem entendidas.

A menina de quatro anos gosta de histórias mais curtas. Sabe aquelas histórias assim, que entende e que tem formas, inclusive, eu vou mostrando as fotos pra elas né? Os desenhos dos livros. Eu mostro, descrevo e vejo que ela sorri. Mas os livros não podem ter muita informação. Ela tem um alcance maior de visibilidade, mas é lógico que não pode ser aqueles livros que os desenhos são mínimos ou que tenha pouco contraste. Tem livro que traz esse tipo de ilustração né? (Prof.^a Regional Oeste, entrevista 22 de setembro 2022).

Colomer (2017, p. 34), também em seus estudos, aponta que não é fácil oferecer histórias interessantes para as crianças, “entretanto, os livros infantis não desenvolvem unicamente o modelo simples da narrativa, mas também introduzem seus leitores no conhecimento de diversas variedades”. Segundo a autora, diversos livros trazem para as crianças pequenas a afirmação do mundo que conhecem. Como, por exemplo, a vida em família, o seu dia a dia, as compras, os parques. Nesse universo real, Colomer (2017) vem dizer que é preciso, também, apresentar para as crianças a literatura que as possibilitem experienciar o mundo imaginário: “talvez ainda muitos pequenos, os meninos e as meninas podem ter mais interesse em explorar um animal extraordinário do que um animal normal” (COLOMER, 2017, p. 37).

Para Sílvia da Regional Oeste, a criança com DV deve ser estimulada assim como a criança sem deficiência na Educação Infantil. Os desafios são perceptíveis a partir do momento em que possa pensar como apresentar o livro para a criança com DV. É necessário para ela, planejamento e escolha dos livros a partir do que se permite apresentar para a criança. Os processos de estimulação, imaginação e sentimentos são desenvolvidos por meio da mediação do adulto, pela ZDI, assim chamada por Vigotski (2003), entre aquilo que a criança já conhece e passa a conhecer com ajuda para caminhar na leitura literária sozinha, imaginando, criando e recontando o que a humanidade ao longo do tempo reconta através dela.

A professora ao interagir com a professora das duas crianças na escola de Educação Infantil, busca observar quais livros a professora tem apresentado em sala para turma e assim ela busca elementos simbólicos para que as duas crianças, também, participem levando a professora da turma regente a buscar também novas formas para que as crianças participem das contações de histórias. O desafio para ela está em quais recursos possibilitarão a criança com DV compreender e ter acesso a essas histórias.

Nesse sentido, Colomer (2017) entende que “as crianças têm acesso à ficção narrativa por meio da explicação oral dos contos, dos livros sem textos, para não

leitores, compartilhados ou não com outras pessoas e por meio de vários tipos de telas” (COLOMER, 2017, p. 33). Para que a criança se torne uma leitora e goste de ler e ouvir história é necessário, segundo a autora, fazer parte de um mundo de leitores: “Sentir-se parte de uma comunidade de leitores, com outras pessoas a sua volta” (COLOMER, 2017, p. 35). Assim, a medida em que as crianças se desenvolvem, são capazes de compreender, cada vez mais, as narrativas que lhe são apresentadas, assim como o tempo, os personagens, as ações e ordenar as histórias por elas ouvidas. A autora ainda acrescenta:

Antigamente, os livros dirigidos aos pequenos eram quase exclusivamente os abecedários ilustrados, já que, até que as crianças não tivessem aprendido a ler não lhes eram oferecidos livros com verdadeiras histórias. No entanto, atualmente, o aprendizado da leitura pode realizar-se a partir de livros que contêm narrativas completas, embora sejam muito curtas, e isto ocorre em um contexto no qual todas as vias de acesso à ficção (oral, escrita e audiovisual) se inter-relacionam para formar as competências próprias dos meninos e meninas que começam a ler sozinhos (COLOMER, 2017, p. 33).

Para a professora da Regional Barreiro, ao observar a criança em sala, ela escolhe alguns livros para esse trabalho. E opta pelos livros de imagem. Ela diz fazer o relato de todas as imagens dos livros, descreve cada personagem, conta e reconta a história e, assim, representa o livro por meio de massinha e outros objetos para simbolizar os elementos da história. Colomer (2017) vem nos dizer que, a imagem produzida nas histórias, ao ser apresentada para uma criança, se move entre a idealização e a problematização de mundo. Porém, as crianças podem, naturalmente, ser apresentadas a uma imagem ideal deles e do mundo por meio dos adultos, “mas, também, necessitam de uma literatura dura que faça eco de sua parte menos socializada e agressiva. Uma parte da melhor literatura moderna antiautoritária” (COLOMER, 2017, p. 39).

Na sala do AEE em Venda Nova, a professora Rosa pensa nos seguintes critérios: O interesse da criança, livros com imagens grandes, livros com poucos detalhes. Esta escolha, segundo avalia a professora, facilita contar ou ler a história e assegura uma melhor compreensão por parte das crianças, escolha por livros de contrastes e histórias curtas.

A professora Rosa, da Regional Venda Nova, diz ser essencial o trabalho com a literatura no AEE e acha que a literatura pode ser sim um instrumento de mediação entre a realidade vivida pelas crianças como a fantasia existentes nos livros. Mas,

segundo Rosa, para que a criança com DV possa participar dos momentos literários os livros devem ter características para permitirem a eles o acesso as histórias. Na Regional Nordeste os critérios e os recursos escolhidos pela professora Edna são com livros pop-up e tem como premissa, partir do interesse da criança.

Eu gosto de partir do interesse da criança. O critério primordial para mim é esse. Porque assim, a partir do interesse da criança é que eu escolho o livro para que haja uma maior interação da parte dela. Tenho livros pop-up's que têm texturas. Eu utilizo desses livros, desses recursos para trabalhar com a literatura. Procuo ampliar o repertório, mas não tanto voltada para a história. Utilizo texturas, relevos (Prof.^a Regional Nordeste, entrevista 27 de setembro 2022).

Diante disso, percebe-se que, tanto para a professora da Regional Venda Nova como a professora da Regional Nordeste, Edna, ressaltam a importância da percepção do sujeito nas escolhas literárias. Consideram que o planejamento e a interação com a sala de aula comum contribuem para melhor experienciar as oportunidades das crianças com DV junto aos livros na Educação Infantil. Ambas utilizam audiodescrição, porém é válido perceber que ampliar o contato das crianças com diversos textos que circulam na escola é um desafio, mas necessário para introduzir a leitura literária por meio de outros gêneros que não sejam de texturas e pop-up. A poesia, o conto, a fábula e o faz de conta são gêneros presentes na biblioteca da escola assim como no contexto cultural em que estamos inseridos e precisam chegar até essas crianças:

Muitas obras literárias destinadas a crianças buscam resgatar elementos presentes no imaginário infantil a partir de uma relação direta ou indireta com outras obras existentes, sobretudo com as narrativas clássicas que circulam amplamente em diferentes tempos e espaços sociais, O nome que se dá a essas relações que se estabelecem entre diferentes textos em seu processo de construção é intertextualidade (MACHADO; ALMEIDA; FRANCISCO, 2018, p. 40).

Cury (2014, p. 159), assim como Machado, Almeida e Francisco (2018), definem intertextualidade como “[...] a relação “entre textos”, o diálogo entre textos. Toma-se, aqui, *texto* num sentido amplo do termo: um poema, um romance, uma notícia de jornal, os quadrinhos são textos. Mas também o são uma propaganda, um filme, um quadro, uma música.” Para as autoras, contar uma história sempre implica no olhar do leitor que cria e recria suas histórias, cria e recria suas significações, a partir, também do outro. É no processo de interação do texto na sociedade que a

intertextualidade acontece cumprindo uma rede de conhecimentos culturais em que todos que tem acesso participam.

Nesse sentido, Machado, Almeida e Francisco (2018, p. 42) afirmam que “os livros de literatura infantil são campo fértil para a abordagem das relações intertextuais e oferecem uma série de potencialidades que podem ser exploradas em sala de aula”.

Figura 16 - Capa do livro *Até as princesas soltam pum*



Fonte: Brenman (2008).

Machado, Almeida e Francisco (2018) citam a obra de Ilan Brenman, na imagem acima como um exemplo da intertextualidade por trazer a oportunidade de dialogar com contos de narrativas clássicas que conhecemos. “Porém, para que a criança perceba a intertextualidade é necessário que conheça as outras obras que veiculam os contos clássicos das princesas como Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Cachinhos Dourados entre outras conhecidas” (MACHADO; ALMEIDA; FRANCISCO, 2018, p. 45). No livro, “Até as princesas soltam Pum”, as histórias clássicas são adaptadas a versões inusitadas dos contos clássicos que oferecem as crianças e os leitores a dialogar com outras narrativas. Nesta perspectiva, Machado, Almeida e Francisco (2018) argumentam que:

[...] a literatura infantil pode propiciar uma interação criativa da criança com elementos da cultura escrita. [...] Em busca de acervos de literatura infantil disponíveis nas escolas, certamente o professor poderá identificar outros exemplos de obras que favorecem desenvolvimento do trabalho criativo com a língua a partir da intertextualidade e da exploração de diferentes gêneros em meio a narrativas literárias (MACHADO; ALMEIDA; FRANCISCO, 2018, p. 50).

Nesse sentido, afirmamos, com base em Vigotski (2022) que, em relação à

criança cega ou com baixa acuidade visual, a fonte de compensação não é o desenvolvimento do tato ou da audição, mas da linguagem e a relação com o outro. Para o autor, as práticas sociopsicológicas que possibilitem à criança experienciar são mais efetivas que a ênfase em práticas sensoriais. Na teoria sócio histórica, como vimos, a linguagem rege o desenvolvimento humano se materializando em uma rede de troca com o outro. Assim, a literatura pode favorecer a interação das crianças com DV as diversas práticas sociais. Vigotski (2022), também, nos remete a esta reflexão quando enfatiza que não são as vias de compensação que irão proporcionar as crianças o gosto pela literatura, mas sim o fator decisivo na vida das crianças com DV que são as mediações encontradas ao longo de sua trajetória.

Retomando novamente a entrevista da pesquisa, a professora Nilma, da Regional Pampulha ao longo da carreira atendeu vários casos de crianças com DV, porém atualmente tem uma criança na Educação Infantil, de quatro anos de idade que possui baixa acuidade visual, com resíduo visual quase nulo.

Em sala no atendimento do AEE, a professora diz que com sua aluna de quatro anos de idade que possui glaucoma e estrabismo, a visão é mínima e requer planejamento e certeza dos recursos que serão oferecidos à criança. Pois, segundo a professora o resíduo visual que ela ainda possui necessita ser aproveitado com o maior estímulo possível.

Utiliza como critérios de escolha, livros que atendam os objetivos do planejamento proposto por ela para atuar com a criança no atendimento do AEE. Segundo Nilma, as histórias sempre apresentam um ensinamento no final que possa ser aproveitado como aprendizado a ser adquirido pela criança. “Atualmente estou trabalhando com o livro *‘Tudo bem ser diferente’*, autor *Todd Parr*. Meu objetivo com a minha aluna é discutir os temas como a diversidade, o respeito e tolerância” (Entrevista da professora da Regional Pampulha, 05 de novembro 2022).

Figura 17 - Capa do livro *Tudo bem ser diferente*



Fonte: Parr (2009).

Observa-se que a professora do AEE pensa em estratégias de forma a assegurar a participação da criança na qual atende por meio das histórias. Mas em seu planejamento o que fica em evidência é que a criança compreenda a mensagem da história por meio de planejamento pedagógico pensado por ela. São as estratégias, segundo ela, que irão permitir ou não o acesso das crianças aos livros e as histórias infantis. E para que isso aconteça com êxito, é necessário sim, planejar. Planejar como a história será apresentada para esta criança. Pois, a história na sala de aula, muitas vezes, adquire um forte caráter curricular e pedagógico, o que engessa muitas vezes as oportunidades de se explorar o livro de maneira criatividade e de incentivar a imaginação da criança. Diante disso, Nilma ressalta que:

No AEE, por exemplo o nosso grande foco desde a Educação Infantil é estimular os resíduos e os outros sentidos das crianças para que ela possa ter acesso a leitura e a escrita junto a sua turma no processo de alfabetização da escola comum. Todo trabalho, inicia-se pela orientação e mobilidade desta criança, já na Educação Infantil, sua exploração dos espaços escolares e dos mais diversos objetos assim como o desenvolvimento do tato para aquisição do código Braille no Ensino Fundamental (Prof.^a Regional Pampulha, entrevista 2022).

Colomer (2017) entende que as crianças precisam refletir sobre o que leem. Porém, para além desta reflexão é preciso, segundo a autora, estar atento à forma de mediar as histórias e as escolhas dos livros. mas é necessário estar atento, também, à real função da literatura em seu caráter estético, imaginativo, formador e criador da

personalidade humana.

A professora da Regional Pampulha diz que, além do planejamento, um dos critérios também é preferir livros com imagens grandes para que o resíduo visual da criança seja mais bem explorado. Os livros com imagens maiores proporcionam a descrição dos detalhes e possibilita reproduzi-los para o emborrachado e outros materiais que proporcionam a sensação sensorial da criança. A mesma relatou que acompanha as atividades junto à professora regente que desenvolve atividades na biblioteca da escola proporcionando a cada criança a escolha e o contato com o livro toda semana. A criança com DV de quatro anos que atende tem também a possibilidade de escolher livros e levá-los para casa como as demais crianças. Porém, a professora do AEE orienta a professora da sala comum da Educação Infantil, que apresente anteriormente a história de forma narrada por meio da descrição das imagens para a criança.

Colomer (2017) novamente ressalta que a mediação do adulto se inicia na infância e é ponto decisivo para formar leitores com gosto para leitura literária em tempos futuros. A biblioteca escolar é um ambiente que deve ser visitado em constância e não somente em tempos predestinado pela rotina curricular e pedagógica, como algo esporádico ou para deleite. É um espaço que deve ser frequentado e explorado pelas crianças desde a mais tenra idade, para que ali possa ter acesso aos vários títulos e textos publicados, como os que historicamente atravessam gerações e os mais atuais que se comunicam com um público de sua geração. Obras premiadas e obras tradicionais devem, segundo a autora, fazer parte do contexto literário das crianças oportunizando que as mesmas manuseiem, ouçam e tenham acesso às mais diversas formas textuais na literatura. Diante disso Colomer discorre que:

Se a mediação cultural tem êxito, se os meninos e as meninas se interessam pelos livros, aprendem a lê-los e se familiarizam com a forma em que circulam socialmente (aprendem a guiar-se pelas coleções, quartas capas ou resenhas; se movimentam bem em bibliotecas ou livrarias etc.) sua autonomia para escolher os livros progredirá paulatinamente até sua completa independência na vida adulta (COLOMER, 2017, p. 79).

Nesse sentido, ao refletir sobre a mediação dos livros com a criança com DV pelas professoras do AEE, os critérios de escolha desses livros e a interação junto a Educação Infantil; a entrevistada proporcionou uma visão parcial de que a formação

das professoras para o trabalho com essas crianças é importante, mas o desejo e a disposição de serem leitoras para além da escola, também, impactam na maneira como medeiam a literatura e as escolhas das obras. A afinidade com a literatura proporciona maior diversificação das obras e maior contato com a linguagem para além das experiências táteis cinestésicas.

Nesta perspectiva, é que a pesquisa acredita na literatura como um veículo precioso e potente para a iniciar e incentivar o imaginário das crianças com DV na Educação Infantil sendo um recurso de acessibilidade maior utilizado e indicado pelo AEE.

Esse recurso se estende para crianças com deficiências físicas e cognitivas, mas a pesquisa se ateve as crianças da Educação Infantil com DV pela falta da imagem que lhes faltam para ter acesso no livro e a importância de aproximar essas crianças específicas no AEE junto ao universo da leitura literária. Para isso, é importante entendermos a maneira pela qual a linguagem literária, em sua proporção se processa. Ao pensarmos na Teoria sócio histórica de Vigotski (2003) é possível refletirmos na importância, também, de que a palavra constrói o pensamento que por sua vez contribui e evolui para a linguagem e que ambas passam pela mediação humana. A linguagem quando compreendida como produção para o conhecimento deixa de ser apenas um veículo para a informação e conteúdo. Na perspectiva Vigotskiana a linguagem é um meio a se realizar pela mediação coletiva em oportunidades que sejam passíveis de experiências intersubjetivas, como condição para formação de experiências intrassubjetivas, internalizadas e reformuladas de forma única por cada sujeito, para novamente se compor ao coletivo.

Para criança com DV os recursos de acessibilidade são necessários para inseri-las no mundo escolar e no mundo do letramento. As oportunidades e experiências com o mundo letrado deve ser potencializada por experiências concretas. Tais experiências devem proporcionar caminhos que possibilitem a sua compreensão de mundo das crianças desde a Educação Infantil incentivando o desenvolvimento de suas potencialidades e permitindo o desenvolvimento delas. Para criança com DV é preciso estar atento ainda mais a criança que está diante de nós. A criança precisa ser percebida em sua identidade para além da deficiência que apresenta. A criança antecede a deficiência sempre. O nível de desenvolvimento potencial deste sujeito deve ser desenvolvido através de estratégias que possibilitem que suas características como criança, como pessoa, ultrapasse a percepção imediata

da deficiência no qual a criança apresenta.

Os critérios utilizados pela professora da Regional Noroeste são livros de causa e efeito e livros de relevo. Porém, muitas vezes trabalha os contos mais conhecidos para acompanhar as leituras feitas pela professora da sala de aula comum na escola de Educação Infantil da criança. Recentemente trabalhou com a história “Os três Porquinhos”. A professora da Regional Norte, Maria, diz gostar muito dos livros de contraste e, também, de causa e efeito. Tais livros aproximam a criança com baixa visão da imagem e podem ser manuseados pela crianças permitindo perceber sensações pelas texturas. Porém, as duas professoras reconhecem que a criança pode ter acesso a qualquer história da literatura infantil e que a descrição das imagens é um recurso a ser explorado para que acesso aconteça de maneira efetiva.

Para criança que enxerga pouco este recurso da descrição enriquece sua visualização junto a sentido tátil para exploração do livro. Para criança que não enxerga ou nunca enxergou é preciso descrever e criar experiências reais para aproximar as crianças daquilo que lhe foi descrito, mas nunca visto (Prof.^a Edivania, Regional Noroeste, entrevista 2023).

Para Alice, da Regional Centro-Sul, os critérios são partir do interesse da criança em ouvir as histórias, identificar o que ela gosta e assim apresentar histórias a partir do gosto da criança para assim ir lhe apresentando outras. As miniaturas são importantes e a possibilidade da criança ter contato direto com o livro contribui para que ela dê significados a ele. A criança, segundo Alice, a partir do seu acesso ao livro constrói relações com ele de conhecimento como um objeto que traz histórias, desenvolve experiências de prazer e de percepção da escrita e da leitura, mesmo quando lhe falta a visão esta relação pode ser construída. Diz a professora Alice da Regional Centro-Sul.

Com a análise das entrevistas percebe-se que, a mediação e a afinidade com a literatura o gosto por ler livros diversos por parte de algumas professoras que cultivam o hábito de ler como lazer, tendem a proporcionar maior diversificação das obras e maior contato com a linguagem para além das experiências táteis cinestésicas. Esta diversificação aparece quando algumas delas relatam que apresentam outros gêneros literários as crianças, diferentes dos livros sensoriais de com causa e efeito. No entanto, é consenso por parte das nove professoras entrevistadas que a literatura é uma contribuição para o processo de desenvolvimento das crianças com DV e que sua utilização no AEE tende a expandir suas

possibilidades ao mundo letrado propiciando assim, a construção de possibilidades que permitam desenvolver o gosto pela literatura.

Analisando as diversas maneiras que as professoras citaram para mediar as histórias com a literatura infantil no AEE para as crianças da Educação Infantil percebe-se que a utilização de fantoches em suas mediações, e de miniaturas para promover a proximidade concreta para criança com elementos contidos na história são estratégias importantes, segundo elas, no trabalho. Entre as entrevistadas, nove utilizam do diálogo com a criança e das perguntas para ampliar o repertório de conhecimento sobre as histórias, três propõem a mediação por meio de diversas texturas, dentre as nove duas optam por apresentar para as crianças cenas das histórias por meio de massa de modelar infantil, três fazem a narrativa das histórias como está escrita no livro pelo autor, seis preferem mediar a literatura por meio da contação de histórias baseada na história do autor e as nove professoras oferecem a descrição das imagens e dos detalhes contidos nelas por meio verbal sendo que uma delas gosta de apresentar, também histórias gravadas por meio da ferramenta do *YouTube*. Apesar de apenas cinco professoras terem o curso de audiodescrição oferecido em 2014 pela RME-BH, todas tem orientação e formação específica contínua pela DEID/SMED salientando a importância deste recurso dentro da escola. As professoras que ainda não tiveram a oportunidade de fazer o curso sobre audiodescrição têm o interesse em fazê-lo e esperam recebe-lo pela secretaria.

Por meio da contação das histórias baseadas nas histórias do livro e da narrativa de alguns deles, o processo de mediação com a literatura para criança com DV acontece dentro dos atendimentos do AEE por meio da observação das histórias que estão sendo apresentadas as crianças atendidas nas escolas de Educação Infantil ou por iniciativa das professoras do atendimento. Entre as nove entrevistadas, todas dizem utilizar os dois recursos, contar história e narrar a história e compreendem que existe uma distinção entre eles. A estratégia de contar e ler histórias é uma ação que deve ser mediada continuamente todos os dias na Educação Infantil como pontua Colomer (2017) essa premissa, também, deve ser refletida no atendimento com as crianças com deficiência atendidas na RME-BH pelo AEE, como propõe esta pesquisa. Pois é uma atividade que faz com que a criança possa imaginar, apreciar a estética promovendo e desenvolvendo a linguagem da criança. E o professor com cuidado e planejamento, ao escolher a história pode identificar o momento para cada texto literário.

Cada livro em si possui sua construção artística pensada pelo autor, pelo ilustrador e cada página tem em si um sentido que enriquece a história para apresentá-la ao mundo da maneira fiel ao qual foi produzida pelo seu criador. Belmiro e Galvão, (2016) vem nos dizer que “ler histórias respeitando o que o autor escreveu, ou seja, não pular partes ou mudar palavras”. Se a história pode ser narrada ou contada é importante conhecer primeiro a obra antes de oferecê-la a criança. Diferentemente de se contar improvisadamente a história as crianças, ao propiciar as crianças que ouçam sua narrativa estamos oportunizando também a ela, experiências com a arte e a cultura em que nos inserimos. Portanto, pela leitura e pelo reconto, que as crianças ampliam o repertório cultural, potencializando as práticas de linguagem e vivenciando as práticas de letramento literário. Machado *et al.* (2007, p. 49) relatam que “[...] não é possível avançar na discussão – seja da aquisição do código, seja das práticas de letramento literário – sem que evidencie o modo de constituição da linguagem pelas crianças, que se sustenta na curiosidade linguística e na afetividade”.

Para Machado *et al.* (2007), a Educação Infantil é o lugar propício para ampliar as situações de linguagem, possibilitando os infantis a aproximação com o mundo letrado. A fala é aprimorada em situações onde há a necessidade de explicar, de argumentar ideias e pontos de vistas, estimulando as construções de narrativas orais, considerando a sequência temporal e causal dos fatos.

A progressão da linguagem das crianças é determinada pelas possibilidades que lhe são oferecidas, por isso, o professor tem uma função importante neste processo, no âmbito da Educação Infantil, podendo impulsionar uma série de situações que promovam essa evolução. Mas a necessidade que os pequenos têm de empregar a fala em vivências que fazem uso da linguagem oral no cotidiano acontece, não apenas no contexto das instituições de Educação Infantil, onde as crianças passam a maior parte do tempo, como também no contexto familiar, tendo inclusive contato com pessoas adultas. Segundo nos relata Jobim e Souza (1994, p. 21), “é na linguagem, e por meio dela que construímos a leitura da vida e da nossa própria história. Com a linguagem somos capazes de imprimir sentidos que, por serem provisórios, refletem a essencial transitoriedade da própria vida e da nossa existência histórica” (*apud* GOUVEA, 2007 p. 112).

Assim neste contexto da importância da linguagem no desenvolvimento da criança com DV que analisaremos nossa segunda categoria para estudo, o uso da linguagem por meio da literatura e sua compreensão nos processos evolutivos das

crianças por parte das professoras no atendimento do AEE. Durante as entrevistas com as nove professoras, ficou claro que é importante que as crianças com DV tenham o acesso a escrita do sistema Braille desde a Educação Infantil, por meio de brincadeiras e por meio de objetos táteis assim como por meio de algumas obras literária o estímulo ao conhecimento do sistema Braille de escrita, se consolida gradativamente até que a criança chegue ao ensino Fundamental para continuar o processo de aprendizagem desse Sistema. Mas o que a pesquisa vem discutir é que é importante, também, pensar que as crianças com DV têm o seu direito ao acesso a linguagem escrita desde a primeira Infância por meio de outros recursos que ampliem o conhecimento da leitura diferente das formas já estabelecidas convencionalmente. Os recursos de auxílio leitor, que possibilite o trabalho com a narrativa, a oralidade e a audiodescrição devem ser evidenciados como importantes na construção deste processo das crianças atendidas, desde a infância.

A Audiodescrição deve ser conhecida da Educação Infantil a universidade para que possam utilizá-la como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica que a ajude na remoção das barreiras comunicacionais na escola. [...] uma oportunidade para abrir caminhos para a leitura de mundo, considerando que o leitor não é apenas aquele que lê livros, mas também aquele que lê imagens (MOTTA, 2016, p. 02).

Baptista (2010) nos diz que a Educação Infantil por meio de cumprir e garantir que as crianças tenham acesso a linguagem escrita tem como referência a seguinte premissa: que o trabalho com a linguagem escrita deve respeitar a criança como produtora de cultura. [...] a linguagem escrita na Educação Infantil deve ser pensada à luz das especificidades da infância, considerando, como veremos a seguir, a sua forma peculiar de se relacionar com o mundo por meio da interação e da brincadeira” (BAPTISTA, 2010, p. 04).

Para Baptista (2010) a literatura infantil se relaciona intrinsecamente com a imaginação, por ela as professoras podem na infância promoverem em seu dia a dia, práticas cotidianas educacionais envolvidas com atividades literárias de diversos gêneros e tipos textuais conversando sobre eles promovendo a fruição das histórias. A apresentação da literatura infantil contribui para o letramento literário das crianças. “Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil” (BAPTISTA, 2010, p. 05).

Nessa perspectiva que é possível refletir e compreender que as crianças com DV tem a oportunidade na Educação Infantil de experimentar por meio da literatura infantil em que:

O livro de literatura Infantil, além da qualidade estética, as imagens são mais que representações daquilo que o texto verbal diz e não se restringem a explicar algo do texto escrito. As imagens devem servir para ampliar as experiências estéticas dos leitores e possibilitar novas construções de sentido. [...] A professora, ao escolher os livros, deve assegurar, entre outros aspectos, que as crianças tenham acesso aos livros que utilizam materiais, técnicas e recursos gráficos variados, tais como desenhos, fotografias, massinhas, gravuras e colagens (BAPTISTA, 2010, p. 07)

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de inserir a criança na cultura da escrita, mas também percebe-se que o direito a literatura como nos remete Candido (2011) e Baptista (2010) deve ser por meio do reconhecimento de nossa cultura e da literatura como fonte de incentivo a imaginação, a criatividade e a apreciação da arte literária por meio dos livros infantis e para a construção de subjetividades. Pois Baptista (2013, p. 13) entende que “as crianças são sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente, bem como de atribuir distintos significados a partir dessa interação”. A linguagem sendo um importante aspecto do desenvolvimento pode ser estimulada em seu maior potencial por meio de construção de espaços que privilegiem a leitura literária por meio de situações significativas de aprendizagem desde a Educação Infantil.

Ao refletirmos sobre os processos de inserção das crianças com DV na Educação Infantil em experiências literárias de aprendizagem percebe-se a importância, também, de estarmos atentas, como professoras de apresentar para essas crianças, que especificamente não tem acesso as imagens dos livros, o universo literário e práticas que permitam o acesso a literatura infantil, por meio do incentivo a imaginação e por meio estratégias criativas para mediar o livro e as histórias junto a elas.

Vejamos a quinta categoria de análise que aborda situações que privilegiem o uso da linguagem como experiências de desenvolvimento.

5) Uso da linguagem

Pensar no desenvolvimento da criança desde de muito pequenina é pensar,

também, na criança com deficiência deve desde muito cedo ser estimulada, percebida como sujeito que é para além da deficiência que se apresenta e nas experiências que a constituem na sua ação no mundo vivenciando-o e desenvolvendo de uma forma participativa estratégias que estimulem, também, por meio da linguagem. Jobim e Souza (1994, p. 51) diz “o sentido da palavra é o caminho para o resgate daquilo que no homem é sujeito, no qual ele não se anula e nem se desfaz”.

Para Jobim e Souza (1994) a espécie humana detém, em si, uma qualidade que lhe é única: sua capacidade de se transformar ativamente em diferentes épocas do tempo e de contextos culturais, o que reverbera em sua forma comunicativa de ser, agir e falar. Vigotskii (2010a), vem nos dizer que a linguagem é a condição mais importante no desenvolvimento da consciência na criança. O uso dos signos e dos instrumentos utilizados pelo homem, é criado, segundo Jobim e Souza (1994 *apud* Vigotskii, 2010a), por meio do desenvolvimento da história humana. Essas mudanças agem sobre nossa cultura e intervêm na realidade.

Diante disso, Jobim e Souza (1994) ressalta que:

Existe uma diferença sensível, entre os instrumentos e os signos, pois o instrumento psicológico se destaca do instrumento técnico pela direção de sua ação: o primeiro se dirige ao psiquismo e ao comportamento, enquanto o segundo, constituindo também um elemento intermediário entre a atividade do homem e o objeto externo, é destinado a obter uma mudança no objeto em si (JOBIM E SOUZA, 1994 *apud* VIGOTSKII, 2010a, p. 125).

Para professora da Regional Pampulha, a literatura é de suma importância no desenvolvimento cognitivo. Ajuda no desenvolvimento da comunicação e expressão, trabalha a participação e concentração das crianças. Em seus relatos Nilma diz que:

Com a literatura podemos inserir a criança no mundo da escrita. De diversas maneiras a criança pode interagir com o livro desde que a professora esteja atenta as dificuldades desta criança. Por exemplo minha aluna está aperder a visão gradativamente, ams ainda enxerga vultos, reconhece algumas cores como vermelho, amarelo, mas necessita de minha ajuda para entender as imagens da história. Eu ajudo descrevendo para ela (Prof.^a Regional Pampulha, entrevista 2022).

Entender que a literatura é uma arte requer das professoras, uma postura que reconheça a importância da formação das crianças como leitoras de literatura o desenvolvimento de habilidades que levem à apreciação estética, à reflexão ética e ao desenvolvimento da fabulação, da imaginação. Para o desenvolvimento da

linguagem a literatura constitui como um instrumento condutor para apresentar o mundo, as diversas culturas inseridas nos vocabulários, as histórias que atravessaram gerações e um mundo de fantasia em que a criança também faz parte.

Campos (2016) em sua obra ressalta que a linguagem como a melhor via de desenvolvimento, ela representa um avanço:

[...] uma abertura de pensamento e visão de mundo que pode nortear outras práticas em direção a formação humana das crianças cegas, pois a língua ao incorporar as dimensões sociais e da cultura, constitui uma relação dialética entre homem e mundo, modificando qualitativamente os processos psíquicos (CAMPOS, 2016, p.17).

A docência se constrói a partir das experiências que compartilhamos com o outro, em outros espaços, em novos tempos criando relações de acolhimento com a criança. A cultura tem haver com a subjetividade vivida de cada um em sua existência, que nos afeta a partir das emoções.

A criança deve se sentir convidada a criar e experimentar sempre sempre a cultura na qual ela vive e está inserida. Porém, de forma social e não individualizada. A linguagem então, se expande como cultura que amplia-se para linguagem corporal, estética para ser um instrumento de construção de sentidos. A professora da Educação Infantil tem a possibilidade de oportunizar a experiência sócio cultural das crianças a partir das experiências que ela mesma reconhece em sua própria vida. A sua formação cultural de professora, tem muito a dizer como a mesma percebe a criança como um sujeito subjetivo de linguagem. Esta criança, como centro do processo educativo também é produtor de cultura.

As experiências das professoras advém de suas experiências enquanto pessoas enquanto ser participante, também, em sua cultura. A professora é uma profissional de relações que têm a responsabilidade de estar em total movimento com estas crianças na escola deve estar sensível a identificar as diferentes linguagens que são manifestadas no mundo da criança.

A grande tarefa da professora é estar atenta à importância da arte, da ciência e da cultura na vida da criança, para que às experiências vividas na escola possam ser significativas para elas. São às interações que ampliam o conhecimento de nossas crianças por meio das oportunidades que apresentamos. Com a criança com DV isto não é diferente pois, as oportunidades devem ser ainda maiores.

A literatura, vinculada a uma experiência estética tem um papel de importância

na formação deste sujeito central da ação educativa que é a criança. A literatura como ferramenta instrumentalizadora para o letramento e para participação na vida cultural da criança com DV em que lhe falta a oportunidade de ter acesso as imagens.

De acordo com Vigotski (2022), a cegueira deve ser compreendida como uma força reveladora de superação dos obstáculos a partir da vivência junto à sociedade. Para esse autor, não são os instrumentos e nem os símbolos que importam e sim os sentidos que eles possibilitam transportar. Os signos, ou seja, os instrumentos da nossa atividade psicológica, permitem ao ser humano ações como lembrar dos acontecimentos, relatar o fato acontecido e fazer comparações entre o fato ocorrente e outros com ele parecidos. Os signos, que são sinais que auxiliam o homem nessas tarefas que requerem o uso da memória e da atenção, permitem que recorramos a elementos ausentes no espaço e no tempo presentes, ampliando nossa capacidade de ação sobre o mundo. Ao nos referirmos a criança com DV, podemos pensar na importância das estratégias que possam possibilitar a elas interagirem não só com o mundo concreto dos objetos, mas também com o mundo das ideias, da linguagem.

Diante deste mesmo raciocínio, na Regional Venda Nova, assim como a professora da Regional Nordeste da sala do AEE, Rosa diz que a linguagem é desenvolvida a partir da imersão da criança no mundo literário. Através de suas escolhas pelo gosto por alguns temas ou pela escolha da professora. Diante disso, ela declara que:

Na literatura trabalha-se a questão temporal, início meio e fim, tudo é desenvolvido por meio da linguagem. A medida que se vai apresentando as histórias lidas ou áudio descritas, a criança pode fazer um relato da história. A gente pode favorecer inúmeras possibilidades dentro da literatura. O que acabo de dizer são alguns pontos que podem ser observados que contribuem para o desenvolvimento da criança com DV junto a literatura (Prof.^a Regional Venda Nova, entrevista 2022).

Para Silvana, da Regional Leste, a literatura possibilita o desenvolvimento da linguagem da seguinte perspectiva “quando ela (a criança) começa a ampliar o seu vocabulário, trazendo ali um conhecimento de mundo para as outras crianças muito mais amplo muito maior, possibilitando imaginar, criar e simbolizar as coisas nas quais ela está vivenciando” (Entrevista feita com a professora da Regional Leste, 2022).

Em relação a professora da Regional Oeste, Silvia diz que a linguagem está em constante desenvolvimento, desde o nascimento da criança. Nessa perspectiva as professoras das regionais Norte, Barreiro e Noroeste acreditam ser na literatura que a

linguagem tem um espaço para se desenvolver. Por meio das palavras, do conto e reconto das histórias as crianças experimentam novas formas de compreender os significados e dialogam por meio da leitura que experimentam.

Na Regional Centro-Sul, Alice fez a seguinte reflexão para responder a entrevista: A criança está sendo privada das demandas dela na sua vivência, que aspectos são importantes para o desenvolvimento dela? A criança com desenvolvimento DV passa pelas mesmas trajetórias que uma criança que enxerga e essas perguntas são pensadas? Para ela seu trabalho norteia a observação contínua das crianças que atende. Alice, professora da Regional Pampulha, ainda ressalta que a “leitura na Educação Infantil em toda sua interlocução propicia o desenvolvimento por meio da oralidade, da escuta, da observação e do contato direto com o livro”.

Nesse mesmo sentido recorro as reflexões de Girotto e Souza (2015) para embasar o pensamento da professora que nos chamam a atenção para os conhecimentos básicos que são evidenciados no ato de planejar a leitura para as crianças. O ato de ler, de como se lê, quando e como se lê antecede o aprendizado da leitura pelas crianças pequenas. Por meio dos gestos, a criança se comunica antecedendo a própria linguagem verbal. A criança com DV segundo a professora Alice, experimenta a ausência deste gesto e percebe através das palavras, sons e barulhos existentes no ambiente o um mundo que a insere.

Para Girotto e Souza (2015) o ato de planejar a leitura para inserir a criança no universo da leitura perpassa pela necessidade do planejamento para que a criança em seus primeiros contatos com o livro, possa conhecê-lo, aprender o manuseio deste livro, o desenvolvimento para escuta e para o prazer de participar da história, por meio da ação imaginativa e atenta aos gestos daquele que apresenta a leitura.

Nesse sentido, a criança com deficiência precisa ter o acesso a literatura da mesma maneira que a criança vidente, por meio do planejamento adequado da apresentação do objeto livro, uma vez que, pela falta da imagem, seu contato com o livro pode ser adiado, caso não tenha experiências com a literatura infantil no âmbito familiar. A Educação Infantil então, passa ser a via de acesso para esta criança com as experiências literárias visto que o AEE pode potencializar o estímulo e a participação das crianças com DV por meio da literatura. A leitura na Educação infantil em toda sua interlocução propicia o desenvolvimento por meio da oralidade, da escuta, da observação e do contato direto com o livro.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das entrevistas realizadas para a concretização desta pesquisa foi possível evidenciar que a literatura está presente no contexto e no cotidiano do AEE, mas ainda existem lacunas que dificultam a apresentação e o uso da mesma em sua dimensão artística e estética. Com processos formativos para o ensino da Orientação e Mobilidade e do código Braille desde a infância as professoras do AEE entendem que existem poucas discussões sobre a leitura literária no atendimento, porém, reconhecem sua importância e a dimensão deste recurso no processo de desenvolvimento das crianças com DV. Percebe-se com as entrevistas, um movimento para aproximar a criança da literatura, mas que ainda é preciso levantar discussões e reflexões sobre a importância da mesma para as crianças como promoção da linguagem e da percepção da nossa cultura e da cultura de mundo através das histórias que emergem em torno da literatura infantil. As professoras do atendimento dizem ter formação específica e contínua para desenvolver o trabalho com as crianças com DV. No entanto, a literatura deve ser evidenciada assim como na Educação Infantil por meio de estratégias que possibilitem as crianças a maior vivência possível junto aos livros, mesmo que estes não sejam sensoriais ou com relevo e texturas diferentes. Este apoio para atender as crianças no AEE com os recursos pertinentes as crianças no tange o tema da literatura para além das percepções táteis cinestésicas e para construção do ensino do código Braille deve ser promovido por meio de cursos que ofereçam as professoras instrumentos para disponibilizar as crianças atendidas o maior número possível de histórias pela via da narrativa, do auxílio leitor e da audiodescrição. O gosto pelas histórias é um dos primeiros passos para no futuro a criança aprender o código escrito e gostar de ler. E com as crianças com DV não é diferente.

A relação da literatura infantil e do AEE podem ser construídos e ampliados por meio da Secretaria de Educação e da Diretoria de Bibliotecas que para promover maiores experiências junto aos livros que são ofertados para as escolas de Educação Infantil promovendo um diálogo mais próximo ao AEE. E para que a Áudio descrição destes livros mesmo que pequena seja produzido anualmente para construção de uma biblioteca áudio descritivas que beneficie as crianças com DV e tantas outras.

Disponibilizar um maior número de livros em diversos formatos e gêneros são importantes para que as crianças possam ter acesso e as professoras apresentarem

das diversas maneiras as histórias as crianças atendidas. Mesmo recorrendo ao apoio da Secretaria de Educação para terem acesso aos recursos, as nove professoras possuem. Títulos já bem antigos de audiolivros, esses compõem o acervo de materialidade das salas de atendimento ou fazem o reconto áudio descrito das histórias que usam por meio do conhecimento que possuem. As professoras a sua maneira, segundo relato nas entrevistas, fazem a descrição dos livros que tem acesso e enriquecem a acessibilidade criando alternativas como as já conhecidas e mencionadas em outras pesquisas para apresentar a literatura. Promovem a adaptação das obras por meio de material concreto, adaptação por meio de miniaturas, massinha, texturas variadas e até mesmo confecção dos próprios livros, como relata uma delas. Mesmo com mediações semelhantes ou distintas, entre as nove professoras entrevistadas, percebe-se que a audiodescrição das obras, é reconhecida como quesito importante para apresentar os livros junto a narrativa da obra do autor.

Pensando em um acervo contínuo para a sala do AEE, vejamos que, se em cada ano fosse disponibilizado pela secretaria de Diretoria de Bibliotecas, dois títulos dos livros ofertados na Educação Infantil com a audiodescrição de suas imagens, em um curto espaço de tempo as salas do AEE teriam um acervo diverso das obras com áudio para apresentar as crianças atendidas. Livros estes que as escolas de Educação Infantil recebem todos os anos. As professoras entrevistadas afirmam não terem uma variedade de histórias para desenvolver no AEE e buscam nas bibliotecas, quando possível, novos livros para enriquecerem o trabalho com os livros promovendo as mesmas a descrição das imagens.

Entretanto, muito além das descrições destas imagens, o mais importante e o foco desta pesquisa é que as professoras do AEE reconheçam que, a literatura no viés de leitura literária e por meio da Narrativa, tem um poder transformador ao longo da vida estudantil das crianças. E para a criança com DV as oportunidades junto a leitura literária são de grande valia para o desenvolvimento não somente comunicacional, mas de abstração do mundo simbólico, ampliação do conhecimento por meio do que ela já conhece e do que, ainda é novo e há de se conhecer através da mediação da professora e do uso da oralidade e da linguagem.

Em relatos das nove entrevistadas sobre às práticas de leitura da sala de aula comum na escola de Educação Infantil das crianças com DV no qual todas acompanham, oito das professoras entrevistadas reconhecem que muitas vezes, as

práticas se apresentam de forma tradicional, dificultando as interações e a participação das crianças atendidas no espaço educacional onde estudam no contraturno. As professoras do AEE reconhecem que as professoras da sala de aula comum procuram estratégias para superar suas dificuldades sobretudo nos saberes e experiências que possuem. Evidencia-se aqui mais uma vez a importância de ampliar as discussões sobre a literatura.

A Política Nacional do Livro (BRASIL, 2003) e o PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola (Brasil, 2014) enfatizam a importância da literatura nos espaços da Educação Infantil. Para as crianças com deficiência, em específico aqui as crianças com DV, somente a Política Nacional do Livro (BRASIL, 2003) indica que devem ser impressos livros no sistema Braille para pessoas com cegueira congênita ou adquirida, mas tal normativa não é suficiente para democratizar a literatura nas escolas com as crianças que necessitam de acessibilidade para conhecerem e vivenciarem experiências junto a literatura infantil. É necessário propor estratégias que possam viabilizar o trabalho docente para além da apresentação de livros táteis ou sensórias para as crianças com DV de forma que possam participar em sua completude de direito das experiências com livro por meio da literatura ouvida, narrada ou áudio descrita para aguçar a imaginação, para a criança apreciar, indagar.

Os livros distribuídos para a Educação Infantil, segundo a Diretoria de Bibliotecas da SMED, podem ser adquiridos para a criança com DV, narrado e áudio descrito em um pen-drive e entregue as escolas mediante ao pedido das coordenações das escolas de Educação Infantil para seus alunos com DV matriculados. Todavia, as professoras do AEE não participam desta aquisição não sabiam da possibilidade de receber estes livros áudio descritos direto da Diretoria de Bibliotecas. Seis das professoras reconheceram não saber que os livros podem ser gravados e entregues nas escolas. Três delas disseram que sabiam que era possível mas que não sabiam como providenciar buscando as obras nas bibliotecas e narrando com a audiodescrição.

Diante disso, percebe-se um movimento da RME-BH em oferecer o recurso as crianças com DV, porém é necessário que ele seja ampliado para que desde a infância, o livro de literatura infantil, o livro de imagem e as diversas histórias tão bem escolhidas cheguem até essas crianças também, incluindo as salas do AEE. Assim como as histórias escolhidas para a Educação Infantil que são distribuídas para as escolas. Durante a pesquisa foi feita uma visita a Diretoria de Bibliotecas da Rede que,

de forma, solícita atendeu as indagativas da pesquisa. Em 2022, a Diretoria esclareceu sobre a acessibilidade da audiodescrição das histórias, enviadas para as escolas por meio do Pendrive, quando solicitado pela coordenação. Novamente, em uma conversa informal neste ano de 2023 a diretoria esclareceu que seriam escolhidos livros com áudio descrição para serem entregues as escolas em 2024. Vejo aqui um passo de ação em que a pesquisa foi responsável para que houvesse um novo rumo para os direitos das crianças com deficiência junto a literatura.

A criança precisa desde cedo ter o contato com o braile para a aprendizagem da leitura e da escrita, assim se dá, também, com a literatura baseada no desenvolvimento da leitura literária

A audiodescrição inicia-se de maneira pessoal, detalhada pelos olhos de quem descreve, diferente da maneira técnica que o áudio descritor apresenta com tanta poesia e destreza como vem nos dizer Fernandes (2022). A audiodescrição, é um exercício de escuta da história narrada e ouvida pela criança com DV que na mediação através de estudos para este fim chega a se aproximar de forma mais coerente possível das normas existentes para tal técnica. Nesse sentido, sobre o livro entende-se que:

A profissional do AEE tem uma importância muito grande na inserção das crianças com deficiência no mundo literário, principalmente as crianças que tanto necessitam de uma mediação planejada e coordenada para incentivar esta leitura e transmitir todo este trabalho as salas de aula nas escolas das crianças junto as professoras referências no contra turno e sucessivamente com as crianças videntes junto as crianças com DV. É a profissional que conforme a lei tem por objetivo identificar recursos de acessibilidade para sanar possíveis barreiras existentes no ambiente educacional das crianças com deficiência. Assim, direito é deste profissional ter acesso as diversas ações formativas que se relacionem com as tecnologias acessíveis em diversos níveis da Educação, consequentemente a audiodescrição.

Como nos remete os estudos de Vigotsky (2010b, 2022) é importante que se pense, reflita no desenvolvimento da linguagem das crianças e de sua relação com o meio em vive e com a cultura que a permeia. É válido dizer que, para Vigotski (2022) o desenvolvimento da criança com DV, a linguagem e a relação com o outro é a grande fonte de compensação em relação aos outros sentidos sensoriais. “a compensação orienta um modo positivo de se conceber a deficiência e de que a condição de lesão orgânica pode ser justamente, o lugar de produção de novas possibilidades (DAINEZ;

SMOLKA, 2014, p. 1105).

Assim como Reily (2004), Motta (2016) também discorre e afirma que, a escola é o espaço sobre a construção de saberes e de formação. E todo o contexto escolar em que os estudantes se inserem são representados por um apelo imagético marcante, com filmes cartazes, gráficos, tabelas mapas, histórias. Elas estão ali para ilustrar o cotidiano, para simbolizar algo. Nesse contexto, percebe-se “a necessidade de fazer a leitura e traduzi-las em palavras, considerando principalmente a diversidade de alunos em sala de aula e as possíveis barreiras comunicacionais” (MOTTA, 2016, p. 2).

As vivências compartilhadas na Educação Infantil constroem experiências que somam como trocas com as crianças. Devemos nos dispor de ouvir e sentir junto com elas a cada oportuno momento vivido. A criança apresenta diferentes formas de manifestações, apresentam o choro, o sorriso, o gesto, o prazer, o desconforto e até mesmo o balbúcio das primeiras palavras no mundo. Para que se perceba todas estas ações comunicativas é necessário observar, investigar esta criança que para nós se apresenta. O adulto deve estar aberto a identificar as diferentes linguagens manifestadas no mundo da criança e assim caminhar junto as experiências vividas na infância e na escola. A criança com DV apresentam uma necessidade ainda maior de experimentar e conhecer o mundo através das relações e interações que constitui na Educação Infantil. A falta dessas mediações, interferem na formação e em seu desenvolvimento assim como as interações estabelecias.

A literatura infantil surge a partir de um viés que é o fio condutor para o desenvolvimento dessas crianças e que pode possibilitar inúmeras experiências com leitura antes mesmo da aquisição da escrita, por meio da estética, da escuta oral e do acesso aos livros infantis, mesmo que lhes falte a imagem. A linguagem para a criança com DV e para a criança vidente é mediada por meio do adulto que, conforme menciona Pino (2005) este adulto tem muito a aprender com as crianças.

As diversas formas de apresentar o livro segundo as entrevistas foram descritas pelas nove professoras, que evidenciaram na pesquisa, sua dedicação, conhecimento e domínio para a função. Porém, com entendimento de todas as nove assim como esta pesquisa em seu início já levantava hipóteses, entendem que a literatura tem um importante papel com recurso de acessibilidade no AEE, o que necessita então, ainda que capacitadas para a função, é que as mesmas possam ampliar e perceber as formas coerentes de explorar os livros com as crianças do ponto de vista literário.

Abaixo listo os pontos importantes para o trabalho com a literatura conforme a opinião e entrevistas das nove professoras selecionadas como uma mostra do trabalho na RMBH.

São elas: a aproximação do livro junto a criança; o uso de materiais concretos, de miniaturas para contextualizar os elementos da história e a audiodescrição das imagens dos livros.

Essas observações são importantes porque direcionam o trabalho com o livro junto a criança com DV por parte do trabalho do AEE que buscam orientar as escolas em qual a melhor forma acessível e qual recurso possa melhor incluir as crianças com deficiência.

No que tange as alternativas metodológicas, elas são importantes porque envolvem as crianças por mais tempo com atenção voluntária junto as histórias. Mesmo aquelas professoras que iniciaram o trabalho no AEE recentemente assim como as professoras veteranas demonstraram se preocupar com as escolhas e o planejamento para apresentação de livros em seu trabalho. O planejamento como ressalta a perspectiva dos estudos de Giroto e Souza (2015) garantem um trabalho de qualidade junto as crianças pequenas.

Para a áudio descrição ser um recurso de fato conhecido é necessário conforme ressalta Motta (2016) que este recurso seja praticado pelas professoras de forma familiarizada e utilizado mesmo que de maneira amadora, assim dizendo, quando referimos a descrição das imagens por meio da fala pelas escolas. Nesse sentido a autora ressalta que a audiodescrição deve estar para às escolas assim como está para o teatro, cinema, novelas, museus e emissoras de TV.

É um recurso que deve se expandir como foi gradativamente a libras para às pessoas com deficiência auditiva. Sobre o recurso áudio descritivo é válido dizer:

Enquanto aqui nesta pesquisa buscou-se enfatizar a importância da literatura como recurso de acessibilidade para desenvolver capacidades nas crianças que vão para além da leitura e da escrita no AEE, nos estudos de Sá, Campos e Silva (2007) os livros devem ser acessíveis e contemplar todos os leitores. Ele deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite sua produção em formato digital, em áudio, em braille e com fontes ampliadas. Porém, as autoras ressaltam que:

Diante desta afirmativa percebe-se que a mobilização das editoras para publicarem os livros infantis, também, com a acessibilidade da audiodescrição ainda é pequena e deve ser incentivada a lançar seus livros junto aos autores com

ferramentas que possibilitem às crianças com DV para ouvi-las por meio, também, da audiodescrição. Percebe-se, também, que há uma necessidade de ampliar este recurso tornando a literatura infantil acessível a todas as crianças incluindo aquelas que não enxergam pela via convencional e para todos que desejam ter a audiodescrição de uma obra infantil feita por profissionais com a riqueza de detalhes e a técnica que as grandes editoras podem ofertar junto a publicação do livro. Ainda existem barreiras que impedem que o livro seja áudio descrito junto as histórias contadas de forma fiel ao livro devido a direitos autorais das obras pelos autores e editoras. O acesso a história, também áudio descrita beneficiaria não só as crianças com DV, mas que outras crianças também possam usufruir deste recurso. A áudio descrição por meio de QR Code ou *links* nas páginas finais das obras iriam beneficiar inúmeras crianças ao acesso a literatura e a arte das imagens descritas. Este tipo de recurso já está em uso por alguns escritores e editoras, mas ainda de uma forma muito tímida e pequena diante do universo literário que a cada dia vem se apresentando mais difícil. Talvez, por ser um recurso caro oferecido pelas empresas da comunicação, ainda não seja economicamente acessível as editoras. Diante disso a pesquisa evidencia mais um ponto para investigar e discutir formas mais justas de promover esta acessibilidade. Que seja pelas Secretarias de Educação, que seja pelas editoras ou pelas Empresas que trabalham e vendem a audiodescrição a cinemas, teatros e museus. Encontra-se aqui um novo espaço que deve ser democratizado para atender as crianças com DV desde de Educação Infantil, a audiodescrição na literatura e na escola.

Nesse sentido, na ausência de um recurso que possibilite a professora da Educação Infantil ou até mesmo a professora do AEE a apresentação da literatura infantil às crianças que com DV contribui para que o trabalho com a literatura se atenha apenas aos elementos concretos para entendimento das histórias, mas com a descrição das imagens seria promovido uma riqueza de detalhe das obras. A pesquisa entende que é preciso que se desenvolva práticas educativas de leitura em diversos espaços presentes nas escolas sendo o AEE um destes espaços.

As escolas de Educação Infantil devem promover espaços acolhedores de leitura, bons livros, com acervo diversificado para as crianças e uma formação que proporcione as professoras compreenderem como desenvolver o gosto pela leitura literária na condição de que promovam nas crianças o desenvolvimento de formas mais elaboradas de linguagem, sucessivamente com as crianças com DV assim como

pensar nos conhecimentos prévios das crianças, fazer perguntas, levantar hipóteses e por fim possibilitar o início da construção de sentido do que está sendo apresentado nos livros de literatura infantil.

Em síntese, durante as entrevistas foi possível perceber que ainda existem lacunas para serem respondidas sobre o trabalho literário desenvolvido com as crianças com DV na Rede Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Existe, também, uma necessidade de conhecer e pesquisar a interlocução das professoras do AEE junto as professoras regentes da Educação Infantil no contra turno, das crianças com DV atendidas e até mesmo ouvir as próprias crianças. Que outras pesquisas possam complementar essas lacunas deste trabalho do AEE que se desenvolve não só na sala de atendimento, mas também nas escolas onde estudam as crianças.

Na Educação Infantil assim como em outros espaços da escola uma professora que se considere leitora literária gosta de ler leituras literárias diversas e diversificando as histórias para suas crianças promovendo a oportunidade dessas mesmas desenvolverem a imaginação e a expansão da consciência simbólica.

As observações e a conclusão das entrevistas, juntamente com a parte empírica da dissertação culminaram a apresentação do Produto ou recurso educativo. Produto este, que visa incentivar e promover a reflexão sobre a importância da leitura literária como recurso de acessibilidade para a inserção das crianças com deficiência ao mundo do Literário desde a Educação Infantil por meio dos Atendimentos nas salas de AEE.

Para tanto, identificar alguns aspectos a partir das entrevistas realizadas foi de suma importância. Em primeiro lugar, destacamos o valor conferido à literatura pelas professoras do AEE nos seus depoimentos. reconhecem que é necessário oferecer outros livros literários como as fábulas, os contos, a poesia e até mesmo somente o livro de imagem como mais uma fonte de estímulo para o prazer em ouvir histórias e estimular a imaginação.

Como afirma Colomer (2017) para gostar de ler é necessário estarmos inserido no mundo de leitores. Esta afirmativa nos permite reconhecer que os diversos tipos de textos literários podem expandir o conhecimento de mundo e promover o desenvolvimento das crianças assim também como o conhecimento das professoras que mediam a história e mesmo sem ter hábitos de leitura literária passam por esta experiência no trabalho, no ofício que exercem. Cabe ao adulto promover de forma

prazerosa esta mediação junto ao livro. Tanto para criança vidente quanto a criança com DV é possível conforme ressalta a autora apresentar um universo novo que a cada dia e aos poucos as convidam a fazer parte dele.

Como nos afirma, também, Almeida (2014, p. 98) *“a importância dos contos de fadas no crescimento humano e intelectual da criança é irrefutável. O período em que a criança se apropria da leitura e da escrita deve converter-se em um tempo em que o imaginário precisa ser aguçado e o gosto pelo texto literário, cultivado com esmero e delicadeza”*.

Diante disso, ao final de cada entrevista realizada foi possível perceber que o critério de escolha dos livros, são variados, conforme o objetivo e o conhecimento da professora em compreender o que realmente é apresentar o livro para as crianças como expressão para leitura literária e como se percebe a criança com DV na Educação Infantil e no espaço do AEE.

Ambas acreditam na potencialidade da criança enquanto um sujeito ativo de direito de escolha. Ambas entendem que quanto maiores experiências forem apresentadas as crianças maiores são as chances das mesmas de se desenvolverem. Sendo assim, histórias que narram e se assemelham as histórias vividas por nós seres humanos tendem a ser as mais escolhidas no trabalho junto à literatura no AEE. Para maioria das professoras pesquisadas, o que mais dificulta o trabalho com a criança com DV é o seu conhecimento restrito de mundo, o acesso a imagem, a timidez e a dificuldade na comunicação. As histórias tendem a desenvolver nas crianças atendidas no AEE sentimentos de alegria, empatia, medo e até mesmo de rejeitar em um dado momento algum detalhe que lhes chamam a atenção.

Enquanto algumas professoras iniciam o trabalho com o livro infantil dentro do atendimento da sala de AEE para depois levá-lo para a escola e apresentá-lo para as professoras das turmas de Educação Infantil da criança atendida no contra turno, outras fazem o inverso, preferem investigar na observação da sala da criança na escola de Educação Infantil onde estudam, qual o livro que a professora tem trabalhado e apresentado a sua turma para assim desenvolver o trabalho no AEE.

Através da pesquisa e do aprofundamento dos conceitos que embasam o trabalho, foi possível elaborar, como produto da pesquisa, um material formativo para as professoras que seja utilizado como sugestão para desenvolver o trabalho com a literatura explorando, nas histórias, as narrativas, assim como o incentivo da linguagem por meio de ações comunicativas e a áudio descrição de modo a possibilitar

a vivência da riqueza de detalhes presentes nos textos literários como mais uma forma de recurso acessível junto aos livros táteis utilizados com as crianças.

A ideia foi de propor um livro digital em formato de *ebook*, intitulado *Literatura Ouvida & Deficiência Visual*¹³, com sugestões para trabalhar a literatura infantil com crianças com DV, tanto nos atendimentos do AEE, como para orientação nas escolas de Educação Infantil. O livro será disponibilizado e poderá ser acessado de modo on-line e/ou impresso. Além das sugestões, nele estarão descritas a importância da leitura no dia a dia, as contribuições da literatura para a criança pequena e para a criança com DV e uma proposta de como ajudar a criança com DV para perceber os elementos e as histórias dos livros assim como a escuta da criança por meio de indagativas buscando trazer para a oralidade elementos da história.

Contudo, o *ebook Literatura Ouvida & Deficiência Visual* contém dicas de leitura e de técnicas áudio descritivas para mediar a interação com os livros de imagens e orientações de como conduzir o diálogo junto às crianças para a compreensão das histórias abordando o conto e reconto; o ler junto com os pares de idade e a valorização da reflexão sobre a narrativa sendo fiel à história do autor no livro.

A pesquisa teve o ensejo de evidenciar o quanto a literatura infantil tem a capacidade formadora de desenvolver por meio da linguagem o conhecimento de mundo e a oralidade com as crianças sendo as premissas as mesmas para as crianças com DV. Meus agradecimentos a todos e todas que aqui no final desta leitura chegaram!

“As coisas são porque as vemos, o que vemos e como vemos, depende das artes que tenham influído em nós”. Oscar Wilde

¹³ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18CML68Vvr78FsogwSt2Gfji52lw5GXu4/view>.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. **A importância da literatura como elemento de construção do imaginário da criança com deficiência visual**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015. 148 p.
- AUGUSTO, Amélia. **Metodologias quantitativas/metodologias qualitativas**: mais que uma questão de preferência. Fórum sociológico, n. 24, p. 73-77, 2014. Disponível em: <http://jornais.operetion.org/sociológico> 1073. Acesso em: 7 dez. 2021.
- BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Tradução Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura de estética**: a teoria do romance. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1988.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2010. Tema: Perspectivas Atuais. p. 1-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7159-2-7-linguagem-escrita-direito-educacao-monica-correia/file>. Acesso em: 6 dez. 2021.
- BAPTISTA, Mônica Correia. **Letramento Literário na primeira infância**. *Anais do Cena*. v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.
- BELO HORIZONTE. [Belo Horizonte, (2009a)]. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ato Administrativo: portaria SMED nº 112/2009. Fixa normas para organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado – AEE na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME/BH. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**: 1. ed: Poder Executivo, Belo Horizonte, ano XV, n. 3.382, p. 8, 17 jul. 2009.
- BELO HORIZONTE. [Belo Horizonte, (2009b)]. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Ato Administrativo: portaria SMED nº 113/2009. Dispõe sobre a seleção de servidores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH para compor a equipe do Atendimento Educacional Especializado - AEE. **Diário Oficial do Município de Belo Horizonte**: 1. ed: Poder Executivo, Belo Horizonte, ano XV, n. 3.382, p. 8, 17 jul. 2009.
- BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **O que é**. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Content/whatIs>. Acesso em: 3 dez. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. [Brasil (2008a)]. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. [Brasil (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.753.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Introdução, v. 1.

BRASIL. [Brasil (2007a)]. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, n. 195, p. 10, 9 out. 2007.

BRASIL. [Brasil (2007b)]. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 4, 26 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016b. Caderno 6, v. 7.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: literatura fora da caixa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2014. Guia 1: educação infantil, v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil: infância e linguagem**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016c. Caderno 2, v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível: manual do programa escola acessível**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2011b, 19p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008b. 19p.

BRENMAN, Ilan. **Até as princesas soltam pum**. São Paulo: Brinque-Book, 2008.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília, DF:

MEC/SEESP, 2006a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução**. 4. ed. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. Literatura infantil. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/literatura-infantil>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos 163).

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. Elementos cognitivos e histórico-culturais para pensar a prática inclusiva da criança com deficiência visual. *In*: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar: desfazendo rótulos**. Curitiba: CRV, 2016. p. 11-40.

CAMPOS, Túlio; CARVALHO, Levindo Diniz; BAPTISTA, Mônica Correia. Educação infantil, currículo e cidade: crianças em espaços culturais de Belo Horizonte. **Revista Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 33, p. 355-376, set./dez. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p355-376>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12686/9343>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. 1. ed. São Paulo: SM, 2005.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. Letramento literário. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2014. Disponível em:

<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>. Acesso em: 9 out. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

COSTA, Marina T. M. de Souza; ABREU, Fabrício S. D. de; SILVA, Daniele N. H. Crianças com deficiência visual e suas atividades criadoras: contribuições da perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São

Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-8, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NK33dSnzdCrqYhsTZGGGy6G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2022.

CURY, Maria Zilda Ferreira. Intertextualidade. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/intertextualidade>. Acesso em: 9 out. 2022.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014071545>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B>. Acesso em: 9 out. 2022.

DOMINGUES, Celma dos Anjos *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. 64p.

DOMINGUES, Mariana de Oliveira Martins. **A imagem, a literatura infantil e a criança com deficiência visual**. Florianópolis: Clube de Autores, 2019.

FERNANDES, Cleide. As crianças com deficiência visual e seu direito à leitura. *In*: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (orgs.). **Primeiras leituras**: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Ed. das Organizadoras, 2022. p. 113-129.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. **Para que ler literatura na escola?** *In*: _____. Teorias e fazeres na escola em mudança. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2005.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: notas reflexivas. **Revista Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 25, Dossiê, p. 52-72, 2020. DOI: 10.18226/21784612.v25.e020042. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/8910>. Acesso em: 30 mar. 2022.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. **LEGO® Braille Bricks**. São Paulo: Fundação Dorina Nowill, [201-]. Disponível em: <https://fundacaodorina.org.br/braille-bricks/lego-braille-bricks/>. Acesso em: 30 mar. 2022.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **Educação literária de crianças pequenininhas e pequenas?** Mesa redonda do IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, UNESP, Presidente Prudente, 2 set. 2015.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Para que e por que aproximar livros e crianças pequenininhas? A educação literária na primeira infância. *In*: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (orgs.). **Educação, infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira. **Primeira infância e educação literária: atos embrionários de leitura e estratégias para a formação do bebê leitor**. 2015. 28 f. Projeto de pesquisa (FAPESP) – Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil, CELLIJ; Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura e Escrita, CEPLÉ, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente; Marília, 2015.

GOULART, Cecília; MATA, Adriana Santos da. Linguagem oral e linguagem escrita: concepções e inter-relações. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações**. 1. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Caderno 3, v. 4. p. 45-80.

GRIJÓ, Andréa Antolini; PAULINO, Graça. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 9, 2006. DOI: 10.9771/2317-1219f.v10i9.2686. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2686>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HETZEL, Bia. **O balde das chupetas**. São Paulo: Brinque-Book, 2016.

JESUS, Lana Tuan Borges de. **A criança com cegueira na educação infantil: interação entre os contextos de desenvolvimento**. Orientadora: Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LIMEIRA, Juliana de Mattos Quadros. **(RE)conhecer-se**: um percurso pelas experiências da trajetória de vida e nela a formação profissional do professor que exerce a sua docência junto a alunos com deficiência visual. Orientadora: Leda Lísia Franciosi Portal. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MACHADO, Maria Zélia V.; ALMEIDA, E. G.; FRANCISCO, Maria José. **Literatura infantil na alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2018. v. 1, 120p.

MACHADO, Maria Zélia Versiani *et al.* **Escolhas em Jogo**: O Jogo do Livro VII. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2007.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; FREDERICO, Enid Yatsuda. **O professor de literatura**: entre os saberes disciplinares e a formação. Brasília, DF: MEC, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologiacientífica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Joana Célia do Socorro Gomes de Andrade; MARTINS, Clóvis Maxwell Andrade. A audiodescrição de imagens em textos poéticos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 9., 2021, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2021. Eixo 20: arte, cultura, lazer e acessibilidade. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/anais#/trabalho/5368>. Acesso em: 25 set. 2021.

MENEZES, A. L.; ALVES, C. B. Audiodescrição como ferramenta do Desenho Universal para a Aprendizagem: inclusão de crianças com deficiência visual na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-20, 2021. DOI: 10.5902/1984686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/66118>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na educação infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 169-186, nov./dez. 2018. DOI: 10.1590/0104-4060.62731. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mw8rScZpX53ky8WVpRNbwLq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 abr. 2023.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, A. Michael; SALDAÑA, Johnny. **Qualitative data analysis**. 2. ed. London/New Delhi: Sage Publications, 1994.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 2.897, de 19 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a organização e funcionamento dos Centros e Núcleos de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual/CAP da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2897-16-r%20-%20Republica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MOTTA, Livia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MUSSOLINO, Luciana Figueira Jorge; FONSECA, Maria Luiza Gouveia da. Cegueira congênita: possibilidades do prazer de ler: intervenções do AEE. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2016. Eixo temático: leitura e escrita e

a aprendizagem de alunos público alvo da Educação Especial. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/cegueira-congenita-possibilidades-do-prazer-de-ler-intervencoes-do-ae?lang=pt-br>. Acesso em: 8 out. 2021.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. *In*: BELMIRO, Celia Abicalil; MARTINS, Aracy. **Mediações da leitura literária**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. No prelo.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127408010.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

OCHAÍTA, Esperanza; ESPINOSA, Maria Ángeles. Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs.) e colaboradores. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. **A bonequinha preta**. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 2004.

OLIVEIRA, Elza Lopes de. Ouvir, tocar, brincar e aprender: histórias acessíveis para crianças com deficiência visual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2018. Eixo temático: deficiência visual, p. 1-13. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/ouvir--tocar--brincar-e-aprender--hi-storias-acessiveis-para-criancas-com-deficiencia-visual>. Acesso em: 10 fev. 2022.

OLIVEIRA, Évila Ferreira de; SILVA, Lidiane Oliveira; COSTA, Lígia Graziela da Silva. Literatura e educação especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n. 1, p. 693-695, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral da ONU, 1989.

PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura na infância: imagens e palavras**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2008.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Paulo: Panda Books, 2009.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida *et al.* (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista**

Portuguesa de Educação, Braga, v. 17, n. 1, p. 47-62, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>. Acesso em: 13 fev. 2022.

PAULINO, Graça. Leitura Literária. Glossário Ceale. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-literaria>. Acesso em: 3 fev. 2022.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

REILY, L. Escola inclusiva: **linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petrônio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REYES, Yolanda. Mediadores de leitura. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE/CEALE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/mediadores-de-leitura>. Acesso em: 3 fev. 2022.

ROCHA, Keuri Costa Carvalhais da; LOURENÇO, Érica Aparecida Garrutti de. A inclusão na educação infantil: o estudo de caso de uma criança com deficiência visual. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 1, p. 71-93, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7421/5802>. Acesso em: 30 mar. 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. Brasília, DF: MEC/SEED/SEESP, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 9 jun. 2022.

SÁ, Elizabet Dias de. Cegueira e baixa visão. *In*: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: CE/UFSM, 2012. p. 204-235.

SÁ, Elizabet Dias de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina; SIMÃO, Valdirene Stiegler. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência visual**. São Paulo: Moderna, 2010.

SILVA, Kátia Regina da. **Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos**. 2018. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B24PN6/1/tese_katia_regina_da_silva_para_cd.pdf. Acesso em: 5 dez. 2021.

SMIRNOV, Anatoli A. A imaginacion. SMIRNOV, Anatoli A. *et al.* In: **Psicologia**. México: Grijalbo, 1960, p. 308-338.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico - livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas**: Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **The collected works of L. S. Vygotsky**: scientific legacy, v.6. Robert W. Rieber (ed.), New York: Springer Science, 1999.

XAVIER, Marcelo. **Tem de tudo nesta rua**. 25. ed. São Paulo: Formato, 2019.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 11-22, dez. 2008. DOI: 10.11606/va.v0i14.50376. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 15 maio 2022.

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada com as professoras do Atendimento Educacional Especializado

O objetivo desta pesquisa é investigar como ocorrem as orientações das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para mediar a literatura, bem como analisar as mediações de leitura literária desenvolvidas por essas professoras junto às crianças de quatro a seis anos de idade com deficiência visual matriculadas na Educação Infantil da RME-BH.

Para tal, reunimos um grupo de nove professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado no qual atuam na RME-BH com crianças com deficiência visual matriculadas na Educação Infantil. Todas demonstram ter em sua prática um trabalho cuidadoso com a literatura. Nesta primeira etapa, vamos coletar alguns dados gerais sobre sua formação, para que em um segundo momento fossem realizadas uma entrevista individualmente com cada uma delas a fim de conhecer melhor como utilizam e mediam os livros no atendimento do AEE junto a este público as formas de seleção dos livros pelas professoras da Educação Infantil.

- Nome completo
- Idade
- Escola em que atua
- Formação inicial
- Quando concluiu o curso de formação inicial?
- Cursos de formação continuada:
- Há quantos anos é professora de Educação Infantil?
- Trabalha em mais de uma escola ou mais de um turno?
- Se sim, é Educação Infantil?
- Participa da escolha do acervo da sala de AEE da escola?
- A quantidade de livros da sala é suficiente?
- Na escola tem biblioteca?
- Na sala existe um cantinho de leitura?
- Tem dificuldade para encontrar livros de qualidade na escola?
- Tem dificuldade para mediar os livros infantis no grupo?
- As leituras literárias são incluídas no planejamento escolar?

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com as professoras do Atendimento Educacional Especializado

Parte A – Trajetória Profissional

1. Descreva sua trajetória acadêmica e profissional em um breve relato.
2. Você recebe ou já recebeu formação para trabalhar com crianças com DV fazendo parte do grupo de Professores Especialistas do Atendimento Educacional Especializado?
3. A leitura é um hábito em sua vida?
4. Quais tipos de livro você gosta de ler?
5. Em sua vida, você tem a oportunidade de ler livros que não são para o trabalho profissional?

Parte B - A literatura e o Atendimento Educacional Especializado

6. O que você compreende ser a literatura para as crianças da Educação Infantil?
7. Existem livros nas salas do AEE específicos para crianças com deficiência visual?
8. Ao escolher um livro de literatura infantil para criança com DV, que critérios utiliza?
9. Como ocorrem as mediações para desenvolver o trabalho com a literatura nos atendimentos junto à criança com deficiência visual?
10. Como ocorrem as interações pedagógicas entre você, do AEE, e as professoras da Educação Infantil para promover a acessibilidade e a formação das crianças com deficiência visual como leitoras de literatura?

Parte C - Questionário introdutório da pesquisa

11. Possui magistério?
12. Possui formação de nível superior na área da educação?
13. Você recebe formação continuada para desenvolver o trabalho com crianças com DV no AEE?
14. Possui audiolivros?
15. Você gosta de literatura?
16. Qual o último livro que você leu?
17. Possui livros infantis na sala do AEE?
18. Possui livros acessíveis às crianças com DV?

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, destinado ao (à) Diretor (a), Coordenador (a), Assistente Educacional Especializado (AEE),

Prezado (a)

Prezado (a)

Gostaria de convidar você professora que atua com a criança com deficiência visual no atendimento na sala de Recursos Multifuncionais de Belo Horizonte para participar da entrevista semiestruturada da pesquisa: A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE que tem o objetivo de identificar como ocorrem as orientações e mediações em relação à literatura infantil desenvolvidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado com crianças de três a seis anos de idade com deficiência visual matriculadas na Educação infantil neste atendimento. Tem o objetivo, também, de identificar as professoras que atuam com essas crianças e as práticas relacionadas à formação, na faixa etária escolhida, junto ao objeto livro. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que, tem como propósito, a obtenção de dados descritivos que serão obtidos por meio de contato direto entre a pesquisadora e as pesquisadas para a análise. Para a coleta das informações, serão feitos registros em vídeo, áudio, fotografia e entrevista. As imagens coletadas das salas do AEE e dos recursos utilizados serão utilizadas para compor a pesquisa, assim como a imagem da professora observada, mas conforme a ética e a preservação da identidade de cada participante, a imagem pessoal será preservada não expondo o rosto das pesquisadas. A pesquisadora garante o sigilo e a privacidade das gravações e/ou filmagens como também a participação de todas envolvidas não oferecendo gastos financeiros. A pesquisadora não irá divulgar o nome das pesquisadas, o nome da instituição na qual está localizada a Sala de Recursos Multifuncionais e de demais participantes. Caso a participante se sinta prejudicada com a pesquisa, a pesquisadora lhe informa o direito de recorrer a questões judiciais para possíveis indenizações junto a parte em desacordo.

As entrevistas semiestruturadas serão áudio gravadas e realizadas nas salas do atendimento, em horário definido pela participante. A entrevistada será de quarenta a sessenta minutos, com duração de, no máximo, dois minutos e meio para cada pergunta. Esclarecemos que o uso deste formulário e do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e atividades acadêmicas relacionadas a ela, respeitando a confidencialidade do

participante. Os formulários, filmagens, áudios, fotografias e observações realizados serão cuidadosamente arquivados e estarão sob a guarda do pesquisador pelo período mínimo de 5 anos. A observação da professora e de seu atendimento será composto de oito atendimentos. Em função do teor da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo. Pode haver constrangimento do participante por não entender alguma questão da entrevista ou por expor alguma informação, considerada mais pessoal para ele. No entanto, a fim de minimizar qualquer risco de constrangimento e desconforto durante a pesquisa, este pesquisador agirá de maneira respeitosa e ética, deixando o participante à vontade para esclarecer qualquer dúvida, bem como se eximindo de responder a qualquer questão, considerada por ele invasiva. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A sua participação é voluntária, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Para participar desta pesquisa os envolvidos não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. E mesmo sem a divulgação da identidade é necessário estar de acordo com o uso indireto das imagens na pesquisa para contextualizar a investigação de campo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador e orientadores responsáveis, através dos dados eletrônicos fornecidos neste termo.

Mestranda: Luciana Chaves de Aguiar Pacheco

Telefone: (31) 9-9656-8774

chavesluciana25@gmail.com

Orientadora: Professora Doutora Mônica Correia Baptista

Telefone: (31) 32781962

monicab.ufmg@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - sala 2005. Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409-4592. Caso esteja de acordo, favor assinar.

Eu, _____, portador (a) do RG Nº _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa: **(NOME DA PESQUISA)**, de maneira clara e detalhada, esclarecendo minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim a desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo assim como autorizar o uso de minha imagem, de forma a preservar a minha identidade e a identidade da escola onde atuo no Atendimento Educacional Especializado. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022.

ANEXO B – Ata do exame de qualificação**ATA DO EXAME DE QUALIFICAÇÃO
LUCIANA CHAVES DE AGUIAR PACHECO**

Realizou-se, no dia 20 de dezembro de 2022, às 14:00 horas, por videoconferência, a apresentação do exame de qualificação da aluna **LUCIANA CHAVES DE AGUIAR PACHECO**, número de registro 2021650639, intitulado *A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE*,

perante a Comissão Examinadora composta pelas professoras: Profa. Mônica Correia Baptista - Orientadora (UFMG), Profa. Hilda Aparecida Linhares da Silva (UFJF), Profa. Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG). Terminada a apresentação, foi considerada aprovada perante a apresentação para a banca:

(X) Aprovada

() Reprovada

e, para constar, foi lavrada a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 20 de dezembro de 2022.



Prof. Mônica Correia Baptista (Doutora)



Prof. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (Doutora)

Documento assinado digitalmente
gov.br JAIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA
Data: 21/12/2022 11:58:24-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Jáima Pinheiro de Oliveira (Doutora)

ANEXO C – Termo de anuência para pesquisa na RME-BH



PREFEITURA MUNICIPAL
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CENTRO
DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO

APPIA: UM OLHAR PARA A INFÂNCIA DIRETORIA
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIVERSIDADE
ÉTNICO RACIAL

BELO HORIZONTE, 17 de agosto de 2022.

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

A Pesquisadora Luciana Chaves de Aguiar Pacheco, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Smed) a proposta de Pesquisa intitulada “*A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE,*” a ser realizada com Professores(as), Professoras do Atendimento Educacional Especializado que atuam em Escola(s) Municipal(is) de Educação Infantil (Emeis) de Belo Horizonte. Após a análise do Projeto pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Cape), pela Appia: um olhar para a infância e pela Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial, a Smed está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido. Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Caroline Mendes de Oliveira
Centro de Aperfeiçoamento dos
Profissionais da Educação

Vânia Gomes Michel Machado
APPIA: Um Olhar para a Infância



Bernadete Quirino Duarte Blaess
Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico Racial (DEID)

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)
Rua Carangola, 288 - 7º andar - sala 721- Bairro Santo Antônio – 30.330-240 - Belo Horizonte - MG3277-6055 –
cape.smed@pbh.gov.br

ANEXO D – Declaração do Exame de Proficiência em Língua Espanhola

**Centro de Extensão da Faculdade de
Letras Universidade Federal de Minas
Gerais**

DECLARAÇÃO

DECLARO, para os devidos fins, que **Luciana Chaves de Aguiar Pacheco**, CPF 027.616.956-58, participou do Exame de Proficiência em Língua Espanhola para Processos Seletivos de Programas de Pós-Graduação da UFMG - Área 3: Ciências Humanas e C. Sociais Aplicadas, aplicado em 18/11/2018, obtendo a nota 80,0. Nota mínima para aprovação: 60/100 pontos.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS:

- **Tipo de prova aplicado:** Exame de língua instrumental, cuja finalidade é medir a capacidade de leitura e compreensão de textos pelo candidato, no idioma pretendido.
- **Validade do exame:** 36 meses, contados a partir da data de aplicação.

Este documento eletrônico dispensa carimbo e assinatura. Sua autenticidade pode ser comprovada através da ferramenta de verificação de autenticidade de documentos, disponível na página do CENEX - FALE - UFMG, no endereço <http://www.cenexweb.lettras.ufmg.br/confdoc.php>

Documento emitido às 11:34 de 11 de dezembro de 2018
Código de verificação de autenticidade: CENEX00111122018113447BNQVX



CENEX/FALE/UFMG
Faculdade de Letras - SALA 1000A - Campus Pampulha Av. Pres. Antônio
Carlos, 6627 - CEP: 31270-901
Fone: (31) 3409 6002
CNPJ 17.217.985/0026-62

ANEXO E – Declaração de nada consta



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Biblioteca Prof^a Alaíde Lisboa de Oliveira

DECLARAÇÃO DE NADA CONSTA

Declaro para os devidos fins, que **Luciana Chaves de Aguiar Pacheco**, código da usuária nº 112021650639, (Aluna de Pós-Graduação) não possui débito com o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2023.

Mônica Alcides Silva
Assistente em Administração
Biblioteca/FaE/UFMG



Documento assinado eletronicamente por **Monica Alcides Silva, Assistente em Administração**, em 14/12/2023, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2902289** e o código CRC **43439797**.

ANEXO F – Ata de defesa de dissertação

11/12/2023, 12:07

SEI/UFMG - 2801951 - Ata



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
LUCIANA CHAVES DE AGUIAR PACHECO

Realizou-se, no dia 30 de Novembro de 2023, às 14 horas, na sala da Congregação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 457ª defesa de dissertação, intitulada *A LITERATURA INFANTIL E AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE*, apresentada por **LUCIANA CHAVES DE AGUIAR PACHECO**, número de registro 2021650639, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Mônica Correia Baptista - Orientadora (Universidade Federal de Minas Gerais), Profa. Jáima Pinheiro de Oliveira (Universidade Federal de Minas Gerais) e Profa. Mônica Maria Farid Rahme (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

- Aprovada.
 Reprovada.
 Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 30 de Novembro de 2023.

Profa. Mônica Correia Baptista (Doutora)

Profa. Jáima Pinheiro de Oliveira (Doutora)

Profa. Mônica Maria Farid Rahme (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Jáima Pinheiro de Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 11:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Maria Farid Rahme, Professora do Magistério Superior**, em 07/12/2023, às 17:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Correia Baptista, Professora do Magistério Superior**, em 10/12/2023, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2801951** e o código CRC **808454FD**.

11/12/2023, 12:07

SEI/UFMG - 2801951 - Ata

Referência: Processo nº 23072.269496/2023-91

SEI nº 2801951