

**VII CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO**  
**EIXO TEMÁTICO 2: Política de inclusão, diversidade e direitos humanos**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA  
VISUAL INCLUÍDA NA CLASSE COMUM**

**Rosinete dos Santos Rodrigues**

Professora Doutora em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem/UFP/Porto/Portugal, atuante na Equipe de Formação Continuada do Centro de Apoio Pedagógico à pessoa com def. visual/CAP/Amapá/Brasil. Email [rosinete.rodrigues@hotmail.com](mailto:rosinete.rodrigues@hotmail.com)

**Ana Rodrigues da Costa**

Professora Doutora em Psicologia, atuante na Universidade Fernando Pessoa/UFP em Porto/Portugal. Email [acosta@ufp.edu.pt](mailto:acosta@ufp.edu.pt)

**RESUMO:** Este trabalho se origina como resultado da pesquisa de Doutoramento em Desenvolvimento e Perturbações da Linguagem, na Universidade Fernando Pessoa, em Porto/Portugal no ano de 2022 e teve como objetivo geral analisar se a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual. Teve embasamento na teoria Sócio Histórica de Vygotsky, por possibilitar a partir de seus conceitos uma melhor compreensão sobre o processo de inclusão e construção do conhecimento pela criança com deficiência visual. O método de abordagem foi a pesquisa-ação, as informações foram obtidas através do grupo de formação, entrevistas semi-estruturadas e questionário. Participaram da pesquisa 10 professoras, sendo 03 da classe comum e 07 do atendimento especializado, que possuíam alunos com deficiência visual em suas salas de aula. Os resultados foram organizados em categorias, aqui será abordado os desafios para a alfabetização e letramento da criança com deficiência visual, tendo como desafio a oferta de cursos de formação inicial e formação continuada, com subsídios teóricos e práticos que lhes possibilitem compreender e intervir no processo de ensino das crianças com deficiência visual.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de professores. Criança com deficiência visual.

## **1 INTRODUÇÃO**

Na primeira década do ano de 2000, as reformas propostas à educação, seguiram com cortes no orçamento, dessa forma, com pouco investimento financeiro, a educação pública perdeu qualidade no ensino o que impossibilitou a transformação da escola em escola inclusiva, como previa as políticas educacionais, já que sem esse investimento não foi possível propiciar aos professores formação inicial e continuada de qualidade, criar condições ambientais, estruturais de ensino, realizar a reforma/ampliação e

construção de outros ambientes escolares, não se contemplou as escolas com recursos didáticos/pedagógicos, instrumentos mediadores para um ensino transformador.

Nos tempos de hoje as crianças com deficiência visual, aquelas que têm condições de chegar até a escola, estão sendo matriculadas diretamente na classe comum, recebendo o apoio do Atendimento Especializado, serviço ofertado pela Educação Especial. E conforme se observa no estudo empírico, essas crianças ainda causam imensa preocupação aos professores, no que concerne ao seu processo de alfabetização e letramento.

Existe a necessidade de mudança paradigmática na educação, para isso, faz-se necessário desprender transformações significativas e transformadoras na forma de ensinar, na concepção docente e no próprio reconhecimento do papel docente. Isso tudo, implica negar as práticas integrativas e segregacionistas que vêm sendo direcionadas aos alunos com deficiência visual (Vygotsky, 1983). Fazer formação aos professores que os possibilite romper com a lógica da homogeneização, pois a presença de crianças com deficiência visual deve ser vista como impulsionadora para que ocorra mudanças contextuais na escola regular e na forma como esta se organiza, e ainda como reflexão para a criação de novas concepções docentes e novas representações da sociedade (Carneiro, 2006; Caiado, 2014).

## **2 Formação Docente para a Educação Inclusiva no Brasil**

No que concerne à formação dos professores, a Resolução 04/2009, no Art. 12, deixa claro que o professor poderá atuar no AEE, se tiver formação que o habilite para o exercício da docência e ainda formação específica para atuar na educação especial. Sendo que na Política Nacional de Educação Especial o que se lia era que o professor precisaria ter conhecimentos gerais para a docência e específicos para a educação especial. (Brasil, 2008)

Essa alteração se justifica pelo que viria logo no Art. 13 da mesma Resolução 04, quando delega um novo papel e novas atribuições ao professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, que consistem em organização dos serviços, elaboração de recursos pedagógicos; elaboração e execução do plano do AEE;

organização dos atendimentos na sala de recurso; acompanhar a acessibilidade de recursos pedagógicos na sala de aula comum; estabelecer parcerias com áreas intersetoriais; orientar professores da classe comum e outros profissionais da escola e também a família; ensinar o uso de tecnologia assistiva; disponibilizar recursos pedagógicos e estratégias que promovam a participação de alunos nas atividades escolares. Vale a pena fazer a ressalva que esse professor está atuando em salas do AEE, com poucos recursos, com muitos alunos que possuem diferentes deficiências.

Nesse cenário, é necessário jogar luz para o fato de que, segundo o dito na Resolução, ao professor do AEE não cabe mais uma formação especialista, em uma das áreas específicas da educação especial, como por exemplo, na deficiência auditiva, intelectual, física, entre outras, pois precisará realizar o AEE, com todos os alunos, do seu público alvo, ou seja, o que se tem percebido que conhecimentos construídos pela educação especial, em suas diversas áreas poderiam garantir uma boa intervenção junto ao aluno de uma determinada deficiência, no entanto, essa possibilidade vem sendo suplantada por uma formação generalista, que aborda um pouco de cada área (Kassar, 2014).

Desta forma, é pertinente refletir como o conhecimento está sendo organizado e oferecido para o professor atuar nesse processo de inclusão de forma generalista. O que se percebe é que a partir desse texto legal, se justificou a organização do AEE, onde professores, agora sem conhecimentos aprofundados em nenhuma área, atendem alunos PAEE e tentam dar o apoio tão solicitado pelos professores da classe comum. Isso para não mencionar o apoio e orientação tão necessários e solicitados pelas famílias (Garcia, 2013).

### **3 Estudo Empírico**

#### **3.1 Método**

Essa pesquisa que teve como pergunta de investigação saber, em que medida a formação conjunta com professores da classe comum e do atendimento especializado possibilita uma melhor compreensão do processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual? É uma pesquisa qualitativa e teve como método de abordagem a pesquisa-ação pela relevância que esse método tem assumido no contexto educacional (Thiollent, 2008). Os dados foram coletados nos encontros do grupo de

formação. Foram participantes dez professoras que atendiam os critérios de seleção, ou seja, ser professora do AEE ou da classe comum, estar lecionando em turmas do 1º ao 5º ano para alunos com deficiência visual.

### **3.2 Análise e discussão da categoria “Interlocuções do grupo - Formação docente”**

Para Pimenta (2017), os espaços escolares deveriam ser lugares de interlocução, aprendizagens e construção de conhecimentos pelas professoras. Cabendo a organização escolar não só disponibilizar espaços de formação continua que possibilite a transformação dos professores em pesquisadores, a partir de uma ação coletiva, reflexiva e crítica, como também disponibilizar tempo dentro da carga horária docente que lhes permita preencher lacunas deixadas pela formação inicial, nas diversas áreas de ensino e aí caberia discutir a alfabetização, de forma generalista e de forma específica da criança com deficiência visual, assim como de outras especificidades, com abordagem para a pluralidade e diversidade. Nesses espaços teria lugar também para problematizar e refletir sua atividade docente, assim como o contexto institucional, histórico e social no qual estão inseridos.

Nesse contexto de possibilitar formação docente no próprio espaço da escola, foi relatado pelas professoras, a necessidade de valorizar o trabalho desenvolvido pela equipe do atendimento especializado, demonstrando que, quando se trata de fazer formação que envolve a temática ensino da criança com deficiência, há certa relutância para que se efetive. Observemos o que disse a professora Maria:

a gente monta um projeto no início do ano, nós somos os primeiros a entregar o projeto, visando o professor regular, acho que as vezes ainda falta muita sensibilidade do gestor da escola, da parte administrativa da escola (...)

Ao mesmo tempo é premente a necessidade de formação para que as professoras compreendam como se dá o processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência visual, pois foi observado que para algumas professoras era a primeira vez que estavam trabalhando com crianças com deficiência visual, outras já tinham experiência de ensino junto a essas crianças, no entanto, também foi observado que para algumas professoras a temática, ou o ensino da criança com deficiência visual, era algo totalmente novo, ainda que fossem participantes frequentes de formações voltadas para professoras de séries iniciais. Observemos a fala da professora Deusa,

(...) o professor regular, no caso eu estou me aposentando e eu nunca fiz um curso de Braille.

Dentre as lacunas deixadas pelos cursos de formação, a falta de conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento da criança com deficiência visual vem sendo apontada como uma das barreiras à inclusão e escolarização dessa criança. Os cursos ofertados dificilmente apresentam aportes teóricos e ou discutem metodologias e estratégias de ensino à crianças com deficiência. Todavia, ainda que este seja um dos grandes problemas para o êxito na escolarização da criança com deficiência visual, é importante dizer que não é o único, agrupando-se a estes temos as condições salariais e condições de trabalho precarizados.

Segundo Saviani (2008), melhorar somente a formação do professor não seria suficiente para mudar o quadro educacional que se apresenta, faz-se necessário repensar a forma como a gestão escolar se constitui e atua e, ainda a distribuição de recursos financeiros – custo aluno- nas regiões e estados. No entanto, modificar o conteúdo, o tempo, as estratégias e principalmente ofertar e disponibilizar cursos de formação que realmente atendam a necessidade que o professor sente em sala de aula, já seria um caminho para retirar algumas barreiras causadas pela concepção e práticas excludentes que são resultantes da falta de conhecimento do professor (Laplane, 2015).

A fala da professora revela que dentro das políticas públicas educacionais há um discurso velado que impõem as professoras a busca por soluções para os problemas encontrados no contexto da escola e da sala de aula, induzindo-as a puxar para si a responsabilidade de sua formação, levando-as a admitirem um sentimento de culpa por não ter buscado determinadas capacitações, desconsiderando a negligência e obrigação do Estado em propiciar o seu processo de formação inicial e continuada.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, nesse contexto se encontra a professora alfabetizadora, das séries iniciais da Educação Básica, impregnada pelo utilitarismo e pelas questões imediatistas do cotidiano, não dispondo de tempo e nem de espaço para o desempenho da docência consciente. Assim, sem estar familiarizada com o conteúdo, com o tempo do ensino e da aprendizagem, com a forma, tudo fica mais difícil. As professoras estão ávidas, por outras e diferentes formas de ensinar, de compreender o processo de aprendizagem de

seus alunos e a prova disso é que estão atendendo ao chamado para iniciar ou dar continuidade a sua formação, elas querem aprender novas práticas, não querem só ouvir querem ter direito a voz e terem a oportunidade de fazer o melhor no ensino de seus alunos (Saviani, 2008).

## REFERÊNCIAS

- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria n.º 948/2007. Ministério da Educação.
- Caiado, K. (2014). *Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos* (3<sup>a</sup> ed.). Autores Associados.
- Carneiro, R. U. C. (2006). *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil* [Tese de doutoramento, Universidade Federal de São Carlos]
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101–119. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>
- Kassar, M. C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, 34, 207–224.
- Laplane, A. L. F. (2015). O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? *Educação e Fronteiras*, 5(14), 7–20.
- Pimenta, S. G., Fusari, J. C., Pedroso, C. C. A., & Pinto, U. D. A. (2017). Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 15-30.
- Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (24), 7–16.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Fundamentos de defectologia*. Rógar.