

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências – *Campus* de Marília

Programa de Pós-Graduação em Educação

KAREN REGIANE SORIANO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA DE ESTUDANTES CEGOS E/OU COM BAIXA VISÃO:
ponto de vista dos professores**

MARÍLIA

2022

KAREN REGIANE SORIANO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA DE ESTUDANTES CEGOS E/OU COM BAIXA VISÃO:
ponto de vista dos professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Versão apresentada para a banca de defesa.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira.

MARÍLIA

2022

S714p Soriano, Karen Regiane
Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da
linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão :
ponto de vista dos professores / Karen Regiane Soriano. --
Marília, 2022
165 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Jáima Pinheiro de Oliveira

1. Educação Especial. 2. Deficiência Visual. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Linguagem Escrita. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

KAREN REGIANE SORIANO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA
LINGUAGEM ESCRITA DE ESTUDANTES CEGOS E/OU COM BAIXA VISÃO:
ponto de vista dos professores**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Versão apresentada para a banca de defesa.

Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: Educação Especial.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____
Prof.^a Dr.^a Jáima Pinheiro de Oliveira – UNESP, Marília

2º Examinador: _____
Prof. Dr. Eduardo José Manzini – UNESP, Marília

3º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Adriana Garcia Gonçalves – UFSCar, São Carlos

4º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Aila Narene Dahwache Criado Rocha – UNESP, Marília

5º Examinador: _____
Prof.^a Dr.^a Ketilin Mayra Pedro – UNESP, Bauru

Marília, 11 de março de 2022.

*À Karen que me tornei nos últimos anos.
Que a reconstrução seja permanente.*



AGRADECIMENTOS

Morreremos três vezes.

A primeira é quando nosso coração parar de bater.

A segunda é quando ninguém mais falar nosso nome.

A terceira é quando ninguém mais escrever nosso nome.

Com as pesquisas em Educação conseguiremos enganar a morte. Nossos nomes nunca serão apagados, pois estarão em monografias, artigos, dissertações, teses, livros e tudo mais que vier pela frente, mesmo após o nosso coração parar de bater.

Vamos conseguir enganar a morte.

(OLIVEIRA, 2016)

Agradeço à Deus sempre, por ter me dado o dom da vida e por ter me possibilitado aprender, rir e chorar, por me guardar em cada momento dessa caminhada e, principalmente, por ter me dado a oportunidade de voltar a ela depois de tudo.

Iniciei os agradecimentos dessa tese com a mesma citação utilizada por José Luiz Vieira de Oliveira (*in memoriam*) na dele. Você me ensinou que realmente podemos enganar a morte, mesmo após nossos corações pararem de bater e que jamais seremos esquecidos por tudo aquilo que fomos e fizemos em vida. Obrigada por tanto ter me ensinado e por tanto ter acreditado em nós durante nossa vida juntos, obrigada por ter existido e compartilhado tanto comigo. Você não tem ideia do quão difícil foi terminar sem você aqui comigo, mas “[...] enquanto houver você do outro lado, aqui do outro eu consigo me orientar”.

Agradeço à Barbara, por ter mudado minha vida, por ter me ensinado o que é o amor e que ele “tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta” (1 Coríntios, 13:7). Será sempre por você e para você! “Só enquanto eu respirar”.

Agradeço aos meus pais, Regina e Alexandre, que mais do que nunca foram tudo para mim, que me acolheram na tempestade, que me deram todo o apoio e suporte que eu tanto precisei e que, sobretudo, souberam me respeitar e me amar incondicionalmente.

Ao meu irmão Gabriel, com quem eu sempre posso contar, à minha querida cunhada Erinete e ao meu amado sobrinho Pedro, obrigada por existirem e se fazerem presentes a todo tempo.

Aos meus avós Sônia e João, que me deram inúmeros sustos nesse período, mas que mesmo sem entenderem muito bem a rotina louca das pesquisas, sempre me apoiaram e torceram por mim.

Aos meus tios, primos e primas, em especial à Fernanda Soriano, vocês são meu porto seguro, meus amores, minha inspiração.

À minha irmã de alma, Luciana Giliolli, não importa se há um oceano entre nós, sempre estaremos conectadas.

À Camila Boarini, você nunca terá ideia do quanto significa na minha vida.

À Gabriela Garbi, um dos melhores encontros que tive na vida nos últimos anos, daqueles que não nos soltam nunca.

À Elãisne, que sempre esteve presente, você é exemplo em tudo que faz!

Ao Christian e à Vanessa, que iluminam meus dias com café e autocuidado.

Às minhas melhores companheiras de batalha que eu poderia ter na vida: Neusa, Simara e Valéria, tenham a certeza de que essa tese só existe por todo o apoio e ajuda de vocês. Jamais terei palavras suficientes para agradecê-las.

Aos amigos, que permaneceram “no depois”, Ieda Borges e Mateus Sacoman, vocês são luz na minha vida, sou imensamente grata por tê-los na minha vida!

Aos queridos amigos do CRBelloni, sem vocês eu não teria a paz necessária para desenvolver essa tese.

À Universidade Estadual Paulista (UNESP, *Campus* de Marília/SP) pela minha formação profissional e humana durante os últimos 13 anos e aos funcionários sempre gentis e solícitos.

À minha orientadora e amiga, Jáima Pinheiro de Oliveira, que me acolheu, entendeu e apoiou incondicionalmente todos os “desafios” adicionais impostos pela vida particular e mundial à esta tese. Pessoas como você são mais raras que diamante e jamais podem deixar de existir, você me traz esperança na humanidade!

Aos participantes deste estudo, que aceitaram meu pedido e foram pacientes e acolhedores durante o período de coleta de dados.

Aos professores das bancas de qualificação, Eduardo e Adriana, por tanto contribuírem, embora eu não tenha conseguido realizar todas as solicitações. E,

também, aos professores da banca de defesa, Eduardo, Adriana, Aila e Ketilin, por todo o carinho com meu trabalho, pela paciência na leitura e incontáveis contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais (DefSen), pelas diversas discussões que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa e para minha constituição enquanto pessoa, é um prazer enorme conviver com cada um de vocês.

Ao Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI) e a cada um dos integrantes, por me acolherem, me ensinarem e sempre se mostrarem solícitos em absolutamente tudo. Vocês são especiais demais!

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela concessão de bolsa durante todo o doutorado.

Aos presentes que a UNESP continua me dando, mesmo depois de tantos e tantos anos: Aline, Bruna Sasso, Camila Rodrigues, Emely, Fernanda Toledo, Flaviane, Gianluca, Loiane, Maewa e Vanessa. Conhecer vocês foi, realmente, um presente muito especial. A amizade e companheirismo de vocês foram essenciais durante este período e os carregarei para sempre comigo com muito carinho!

Aos meus queridos alunos da UNESP e do Centro Universitário de Adamantina (UniFAI), tenham a certeza de que vocês me ensinam muito, me inspiram a seguir em frente, lutando de pé contra as adversidades da vida. Obrigada por existirem na minha história, vocês ficarão marcados em mim para sempre!

E, se eu me “esqueci” de alguém, saiba que meu coração é muito maior que eu, então receba o meu muito obrigada. Sem vocês eu não seria nem a metade do que sou hoje.

*“Tua palavra, tua história
Tua verdade fazendo escola
E tua ausência fazendo silêncio em todo lugar
Metade de mim agora é assim
De um lado a poesia, o verbo, a saudade
Do outro a luta, a força e a coragem pra chegar no fim
E o fim é belo incerto, depende de como você vê
O novo, o credo, a fé que você deposita em você e só”*
(O Teatro Mágico – O anjo mais velho)

Karen Regiane Soriano

Março de 2022

“Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.

Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;

Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;

Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;

Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar;

Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;

Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;

Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.

[...]

Todos vão para um lugar; todos foram feitos do pó, e todos voltarão ao pó.”

Eclesiastes 3:1-22

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo sistematizar as principais práticas pedagógicas, como foco nos recursos e nas estratégias, voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto dois estudos foram delineados. O primeiro, um estudo de Revisão Sistemática de Literatura, visou identificar e analisar, com base em artigos científicos nacionais, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já o segundo estudo, de natureza descritiva, objetivou identificar e analisar, por meio de relatos escritos dos professores, práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita em estudantes cegos e/ou com baixa visão, por professores da sala comum e do AEE que atuam ou atuaram com este público nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Participaram do Estudo 2 14 professores sendo que 10 atuavam em sala comum, 3 atuavam no Atendimento Educacional Especializado e 1 atuava nas duas modalidades. As investigações do segundo estudo consideraram questões especificamente relacionadas aos objetos de conhecimento da BNCC. No Estudo 1, a partir da análise realizada emergiram três temáticas principais: 1) Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão; 2) Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão; e 3) Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo. De modo geral, os dados permitiram observar que embora exista preocupação e reconhecimento acerca da importância de implementação de recursos e estratégias voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita para crianças cegas e/ou com baixa visão, há ainda uma grande lacuna em relação à oferta desses recursos e estratégias no contexto escolar o que envolve, sem dúvidas, aspectos relativos ao planejamento, desenvolvimento e avaliação. No Estudo 2 a análise dos dados coletados permitiu, de acordo com as respostas fornecidas pelos professores da sala comum e do AEE, perceber que as práticas pedagógicas empregadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, contemplaram, de modo associado, os processos de alfabetização e letramento dos estudantes cegos e/ou com baixa visão. Os dados coletados indicaram situações de ensino e aprendizagem em que os alunos estiveram engajados no uso social da língua enquanto apropriavam-se do sistema de escrita (alfabético ou o braile). A análise dos dados coletados nos dois estudos indica a necessidade de instrumentalização de professores para a identificação e implementação de recursos e estratégias a partir, especialmente, da BNCC.

Palavras-chave: Special education. Visual impairment. Pedagogical practices. Written language.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research that aimed to systematize the main pedagogical practices, focusing on resources and strategies, aimed at developing the written language of blind and/or low vision students in the early years of Elementary School. For this, two studies were designed. The first, a Systematic Literature Review, aimed to identify and analyze, based on national scientific articles, pedagogical practices aimed at developing the written language of blind and/or low vision students in the early years of Elementary School. The second study, of a descriptive nature, aimed to identify and analyze, through written reports from teachers, pedagogical practices that have been used for the development of written language in blind and/or low vision students by teachers of common room and Special Education Service who work or worked with this public in the first years of Primary Education. A total of 14 teachers participated in Study 2, of which 10 worked in the common room, 3 worked in Specialized Educational Services and 1 worked in both modalities. The investigations of the second study considered questions specifically related to the objects of knowledge of the BNCC. In Study 1, from the analysis carried out, three main themes emerged: 1) Adaptation of pedagogical resources aimed at the development of blind and/or low vision students; 2) Literacy and literacy process for students who are blind and/or have low vision; and 3) Relationship between the development of pedagogical practices with blind and/or low vision students and the specific subjects of the curriculum. In general, the data allowed to observe that although there is concern and recognition about the importance of implementing resources and strategies aimed at the development of written language for blind and/or low vision children, there is still a great gap in relation to the provision of these resources and strategies in the school context, which undoubtedly involves aspects related to planning, development and evaluation. In Study 2, the analysis of the collected data allowed, according to the answers provided by the teachers of the common room and the Special Education Service, to perceive that the pedagogical practices used for the development of written language, contemplated, in an associated way, literacy and literacy processes of blind and/or low vision students. The collected data indicated teaching and learning situations in which the students were involved in the social use of the language while they appropriated the writing system (alphabetic or braille). The analysis of the data collected in the two studies indicates the need to equip teachers for the identification and implementation of resources and strategies from, especially, the BNCC.

Keywords: Special education. Visual impairment. Pedagogical practices. Written language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas para condução da Revisão Sistemática de Literatura na área da educação.....	36
Figura 2 – Fluxograma da estratégia da Revisão Sistemática de Literatura.....	41
Figura 3 – Índice de concordância (IC) entre juízes do protocolo.....	42
Figura 4 – Estratégia de buscas Periódicos Capes.....	43
Figura 5 – Filtro por tipo de recurso.....	44
Figura 6 – Filtro por data de publicação.....	45
Figura 7 – Filtro por data de publicação.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes.....	71
Gráfico 2 – Gênero dos participantes.....	72
Gráfico 3 – Estado dos participantes.....	72
Gráfico 4 – Maior titulação dos participantes.....	73
Gráfico 5 – Atuação em sala comum e/ou regular.....	75
Gráfico 6 – Atuação de professores da sala comum no AEE.....	75
Gráfico 7 – Atuação de professores do AEE na sala comum.....	75
Gráfico 8 – Tempo de atuação na função atual.....	76
Gráfico 9 – Público-alvo da pesquisa com o qual atua ou já atuou.....	76
Gráfico 10 – Idade dos estudantes cegos ou com baixa visão com os quais os professores já atuaram.....	77
Gráfico 11 – Ano escolar dos estudantes cegos ou com baixa visão com os quais os professores já atuaram.....	77
Gráfico 12 – Frequência dos estudantes cegos ou com baixa visão no AEE.....	82
Gráfico 13 – Tipo de AEE.....	83
Gráfico 14 – Práticas de ensino colaborativo ou coensino.....	83
Gráfico 15 – Oferta do ensino colaborativo e/ou coensino.....	84
Gráfico 16 – Motivo de ausência do trabalho colaborativo.....	84
Gráfico 17 – Construção do sistema alfabético.....	85
Gráfico 18 – Correspondência grafema-fonema.....	87
Gráfico 19 – Edição de textos.....	88
Gráfico 20 – Escrita autônoma e compartilhada.....	89
Gráfico 21 – Escrita colaborativa.....	90
Gráfico 22 – Planejamento de texto.....	91
Gráfico 23 – Produção de texto.....	92
Gráfico 24 – Revisão de textos.....	93
Gráfico 25 – Utilização de tecnologia digital.....	93
Gráfico 26 – Gênero Narrativo.....	95
Gráfico 27 – Gênero Descritivo.....	96
Gráfico 28 – Gênero expositivo.....	97
Gráfico 29 – Gênero argumentativo.....	98

Gráfico 30 – Gênero Injuntivo	99
Gráfico 31 – Gênero Prescritivo	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos estudos selecionados para o protocolo de extração de dados.....	51
Quadro 2 – Cursos realizados pelos participantes.....	73
Quadro 3 – Caracterização dos participantes.....	78
Quadro 4 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Construção do sistema alfabético.....	86
Quadro 5 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Correspondência grafema-fonema.....	87
Quadro 6 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Edição de textos.....	88
Quadro 7 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Escrita autônoma e compartilhada.....	89
Quadro 8 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Escrita colaborativa.....	90
Quadro 9 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para o Planejamento de texto.....	91
Quadro 10 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Produção de texto.....	92
Quadro 11 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Revisão de textos.....	93
Quadro 12 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Utilização de tecnologia digital.....	94
Quadro 13 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero Narrativo.....	95
Quadro 14 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero descritivo.....	96
Quadro 15 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero expositivo.....	97
Quadro 16 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero argumentativo.....	98
Quadro 17 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero Injuntivo.....	99

Quadro 18 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero

Prescritivo.....100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados sem filtro no Portal de Periódicos Capes.....	44
Tabela 2 – Resultados do Filtro 1 – Tipo de publicação.....	44
Tabela 3 – Resultados do Filtro 2 – ano de publicação.....	45
Tabela 4 – Resultados do Filtro 3 – idioma.....	46
Tabela 5 – Resultados do Filtro 4 – exclusão de artigos duplicados.....	47
Tabela 6 – Resultados do Filtro 5 – análise de títulos e palavras-chave.....	48
Tabela 7 – Resultados do Filtro 6 – análise dos resumos.....	48
Tabela 8 – Resultados do Filtro 7 – análise do texto completo.....	49

ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEFSEN	Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais
IBC	Instituto Benjamin Constant
IC	Índice de concordância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LATAI	Laboratório de Estudos em Acessibilidade, Tecnologia Assistiva e Inclusão
MEC	Ministério da Educação
PBE	Práticas Baseadas em Evidências
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RL	Revisão de Literatura
RN	Revisão Narrativa
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAI	Centro Universitário de Adamantina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	20
1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 Alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão ..	25
1.2 Diretrizes da BNCC para o desenvolvimento da linguagem escrita	28
2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	32
3 OBJETIVOS.....	33
4 ESTUDO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	34
4.1 Elaboração e aplicabilidade de estudos de Revisão Sistemática de Literatura	34
4.2 Objetivos.....	35
4.3 Método	35
4.3.1 Revisão Sistemática de Literatura	36
4.3.1.1 <i>Formulação de uma pergunta relevante</i>	36
4.3.1.2 <i>Definição dos objetivos para a revisão</i>	37
4.3.1.3 <i>Definição da base para busca</i>	38
4.3.1.4 <i>Definição dos descritores mais apropriados</i>	38
4.3.1.5 <i>Estabelecimento do período temporal</i>	39
4.3.1.6 <i>Definição dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos resultados</i>	39
4.3.1.7 <i>Definição dos filtros para seleção dos resultados</i>	40
4.3.1.8 <i>Versão inicial do protocolo para extração dos dados</i>	41
4.3.1.9 <i>Validação dos protocolos</i>	42
4.3.1.10 <i>Procedimentos de coleta</i>	42
4.4 Resultados e discussão	50
4.4.1 Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão	52
4.4.2 Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão.....	53
4.4.3 Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo	57
4.5 Considerações Finais.....	62
5 ESTUDO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO PARA LINGUAGEM ESCRITA DESENVOLVIDAS COM ESTUDANTES CEGOS E/OU COM BAIXA VISÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	65
5.1 Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita... ..	65

5.2 Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento da linguagem...	66
5.2 Problema de pesquisa	68
5.3 Objetivos.....	69
5.3.1 Objetivo geral	69
5.3.2 Objetivos Específicos	69
5.4 Método	69
5.4.1 Aspectos éticos	70
5.4.2 Caracterização do estudo	70
5.4.3 Participantes.....	70
5.4.3.1 Critérios de seleção de participantes	70
5.4.3.2 Descrição dos participantes	71
5.4.4 Instrumento de coleta de dados.....	79
5.4.5 Procedimento de coleta de dados.....	81
5.4.6 Procedimento de análise de dados.....	82
5.5 Resultados e discussão.....	82
5.5.1 Oferta do AEE para estudantes cegos e/ou com baixa visão e o ensino colaborativo	82
5.5.2 Prática pedagógica em relação aos objetos de conhecimento de linguagem escrita da BNCC.....	85
5.5.2.1 Construção do sistema alfabético	85
5.5.2.2 Correspondência grafema-fonema.....	87
5.5.2.3 Edição de textos	88
5.5.2.4 Escrita autônoma e compartilhada	89
5.5.2.5 Escrita colaborativa.....	90
5.5.2.6 Planejamento de texto	91
5.5.2.7 Produção de texto	92
5.5.2.8 Revisão de textos	92
5.5.2.9 Utilização de tecnologia digital	93
5.5.3 Prática pedagógica em relação aos gêneros textuais	94
5.5.3.1 Gênero Narrativo	94
5.5.3.2 Gênero descritivo.....	96
5.5.3.3 Gênero expositivo	97
5.5.3.4 Gênero argumentativo	98
5.5.3.5 Gênero Injuntivo.....	98
5.5.3.6 Gênero Prescritivo	100
5.6 Considerações finais	101
REFERÊNCIAS	105

APÊNDICE A – DESCRITORES PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS PARA BUSCA EM BASES DE DADOS	114
APÊNDICE B – PROTOCOLO PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DE ARTIGOS EM BASES NACIONAIS.....	117
APÊNDICE C – PROTOCOLO DE EXTRAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE DADOS PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DE ARTIGOS.....	120
APÊNDICE D – RESULTADOS DOS FILTROS DE BUSCAS	121
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO	145
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	160

APRESENTAÇÃO

Faça um plano, tenha um objetivo. Trabalhe para alcançá-los, mas de vez em quando, olhe ao seu redor e aproveite, porque é isso...

Tudo pode acabar amanhã.

(Grey's Anatomy)

Quando defendi minha dissertação de mestrado, em 2017, eu já tinha este trecho separado para que fosse a apresentação da minha futura tese. Nunca imaginei que ele faria tanto sentido, principalmente durante minha caminhada do doutorado.

Tudo começou na infância, quando eu já queria ser professora, tive alguns desvios pelo caminho, pensei em me tornar astrônoma, mas desisti porque exatas nunca foi meu forte (ainda bem!) e retornei ao anseio de cursar pedagogia, foram mudanças de planos que me levaram aos lugares certos, nos momentos certos e, o mais importante, com as pessoas certas.

Em 2009, ao ingressar na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Marília, jamais pensei em seguir carreira acadêmica e fugi até mesmo da escrita de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que, na pedagogia, era (e ainda é) optativo. No entanto, quando me formei, em 2012, me senti literalmente sem ter o que fazer, mesmo trabalhando em tempo integral em outra área e fazendo cursos em todos os períodos “livres”, foi então que me inscrevi no curso de especialização, ofertado pela UNESP de Marília.

Referido curso era o de “Formação de Professores para a Educação Especial: apoio à escola inclusiva” e o ano era 2013, foi então que tive meu primeiro contato real com a pesquisa, com métodos e técnicas, com os critérios e etapas para a escrita acadêmica e foi também quando comecei a estudar especificamente sobre a deficiência visual e sobre a formação de professores para esta área, com o TCC em formato de artigo científico, posteriormente publicado, intitulado “*O trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual: considerações sobre o que dizem algumas publicações e documentos do Ministérios da Educação (MEC)*”.

Durante o mestrado, de 2015 a 2017, sob orientação da professora, amiga e uma das melhores pessoas que já conheci na vida, Jáima Pinheiro de Oliveira,

desenvolvi uma pesquisa sobre narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar, com foco em adaptações voltadas para esta construção e recursos específicos de avaliação tanto das histórias quanto das adaptações realizadas.

Isso tudo provocou algumas dúvidas em relação a como seriam as crianças com algum grau de deficiência visual (cegas ou com baixa visão) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desta vez com o foco mais voltado para a linguagem escrita e para as práticas pedagógicas envolvidas neste processo. Foi com base nessas dúvidas que começamos a desenhar o projeto para o doutorado.

Ao longo dos primeiros anos do curso (2018 e 2019) foquei mais em realizar as atividades obrigatórias, como cursar as disciplinas, ter algumas publicações e me dedicar a experiência docente até então não desempenhada.

Neste mesmo período, em 2019, fui aprovada como professora substituta do Departamento de Educação Especial, da UNESP de Marília e, também, no processo seletivo de docente por tempo determinado no Centro Universitário de Adamantina (UniFAI), foram minhas primeiras experiências docentes no Ensino Superior, lecionando para os cursos de Fisioterapia, Pedagogia e Terapia Ocupacional, cargos nos quais permaneço, variando concursos e departamentos ao longo do período. Tive ainda mais certeza de que a educação me escolheu, ao mesmo tempo em que eu a escolhi e, desta forma, serei eternamente grata a cada um dos meus alunos, com os quais muito mais aprendo do que ensino, todos os dias.

Até o momento (2019), estava tudo dentro do programado, uma vez que a coleta prevista para aquele projeto inicial era fechada em um semestre, foi quando veio a pandemia da COVID-19 e tantos outros acontecimentos que impossibilitaram a realização de qualquer pesquisa presencial.

Aos poucos fui retomando e revisando o que poderia ser mantido e o que precisava de modificação no projeto e, então, a presente Tese começou a ganhar forma: as práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como ainda não era possível realizar nenhum tipo de coleta presencial, tudo foi modificado para que não houvesse contato físico e, assim, a tese ficou dividida em dois estudos: 1) identificação e análise de artigos nacionais sobre as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2) identificação e análise dessas práticas por meio do relato escrito de professores da sala comum e do

Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam ou atuaram com este público no Brasil, sob o enfoque da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

1 INTRODUÇÃO

Alguns estudos apontaram um baixo número de pesquisas com enfoque pedagógico, sobretudo, voltadas para a escolarização do público-alvo da Educação Especial (ALVARENGA-RANGEL; VICTOR, 2022; DELIBERATO, 2008; NUNES, 2003; SORIANO *et al.*, 2015; VITTA; VITTA; MONTEIRO, 2010). A maior parte dos estudos que fornecem suporte para a escola e para o AEE é de profissionais que não necessariamente possuem formação pedagógica ou vivência em sala de aula.

Oliveira e Zaboroski (2013) identificaram, na literatura especializada, que as necessidades mais emergentes apontadas no contexto escolar não estão relacionadas à área clínica, mas sim à atenção e intervenção pedagógicas. As investigações com enfoque pedagógico são, portanto, de extrema importância para programas voltados ao processo de escolarização, principalmente aquelas que contam com a participação de professores.

Nessas discussões, nos deparamos ainda com poucas produções da área de didática que discutem sobre esses aspectos mais voltados para as práticas pedagógicas. No campo da Educação Especial, também, a didática é bastante negligenciada ou pouco explicitada. Isso tem a ver com a própria origem da área, em conceitos médicos e com foco em outras áreas do desenvolvimento, em detrimento da educacional (JANUZZI, 2004).

Apenas mais recentemente estudos abordando a didática no AEE começaram a ser desenvolvidos. Um deles foi o de Santos (2019), que realizou uma pesquisa voltada para o planejamento da ação didática na Educação Especial, durante a qual teceu relações entre os escritos de Haydt (2010), Libâneo (2013) e Lira (2016), autores bastante conhecidos da área da didática, com as políticas da Educação Especial e com o que chamou de “possibilidades pedagógicas no plano do AEE”.

Os resultados desta pesquisa destacaram os estudos de Silva (2010), Braun e Vianna (2011), Glat, Vianna e Redig (2012), Poker *et al.* (2013), Drumond, Luna e Julião (2014), Pereira (2014) e Poker, Martins e Giroto (2015), todos voltados para algum tipo de plano (embora recebam nomenclaturas diferentes) que levem em consideração a importância da prática pedagógica quanto ao uso de recursos e estratégias no AEE (SANTOS, 2019).

Cabe destacar, nesta Tese, que por prática pedagógica se entende que estas:

[...] incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. (FRANCO, 2016, p. 547).

Neste sentido, ainda com base em Franco (2016), destaca-se que a prática pedagógica engloba uma grande quantidade de informações que a compõem e, neste momento, serão ressaltados os recursos e as estratégias utilizadas.

Assim, por recurso pedagógico, entende-se como algo concreto, manipulável e com objetivo pedagógico (MANZINI; DELIBERATO, 2007; ROCHA, 2013), enquanto como estratégia utiliza-se a definição de Manzini (2010):

[...] uma ação que acontece no momento do ensino ou da avaliação do aluno. Porém, deve ser planejada anteriormente, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno, o objetivo que se pretende com a realização da atividade e o nível de complexidade da atividade exigida. (p. 132).

Dentro desse contexto, é possível afirmar que o uso de recursos e estratégias podem colaborar para o desenvolvimento dos alunos de forma geral e, mais especificamente, dos alunos do público-alvo da Educação Especial, principalmente quando desenvolvidos em conjunto, entre o professor da sala comum e o do AEE (GLAT; PLETSCHE, 2013; MANZINI, 2013; SILVA; MANZINI, 2013; SORIANO; OLIVEIRA, 2015) com objetivos claramente voltados para os aspectos curriculares que estão sendo trabalhados naquele momento.

No entanto, muitas vezes, os recursos pedagógicos desenvolvidos pelo professor especialista no AEE acabam ficando restritos ao atendimento individual e não são disponibilizados ou usados nas atividades da sala comum, o que indica a necessidade de se ampliar estudos voltados para o trabalho colaborativo entre esses professores, tendo em vista as especificidades vivenciadas por eles em ambiente escolar. Mendes, Cabral e Cia (2015) indicaram que trabalhos colaborativos envolvendo estes profissionais são promissores, ainda mais quando aliados à formação continuada de professores.

Especificamente sobre os recursos pedagógicos, o ideal é que essa construção ocorra de maneira conjunta, em ações dentro da escola, pois o uso e a apropriação desses recursos e dos conhecimentos advindos deles exigem, entre outras coisas, uma grande aproximação entre os profissionais.

No contexto da baixa visão, Soriano (2017) desenvolveu um estudo sobre a produção de narrativas orais de uma criança em idade pré-escolar, tendo como foco os efeitos de histórias adaptadas (ampliadas e com características visto-táteis) nesta produção. Os resultados não apontaram diferenças significativas entre a linguagem oral da criança participante do estudo e crianças sem déficit visual da mesma faixa etária. No entanto, a pesquisadora chamou a atenção para a necessidade de um instrumento para avaliar, na perspectiva do usuário, as adaptações realizadas. O estudo apontou, ainda, que o desempenho das narrativas orais da criança foi superior, quando utilizadas as histórias adaptadas, o que sugeriu que o uso desses recursos poderia auxiliar, também, durante o processo de alfabetização dessas crianças.

Nesse contexto de construção de recursos para fortalecer os suportes necessários à escolarização dos estudantes do público-alvo da Educação Especial, temos a temática da aquisição da leitura e da escrita, abordada por muitas pesquisas, sejam estas voltadas para crianças com desenvolvimento típico ou do público-alvo da Educação Especial (KOCH, 2002; LINS-SILVA; SPINILLO, 2000; MATA; SORIANO; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA; BRAGA, 2012; ZABOROSKI, 2014) e indicaram que esta continua sendo uma área a ser explorada.

1.1 Alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão

As diferentes linguagens são fundamentais para o desenvolvimento infantil e, por isso, têm sido apontadas, há muito tempo, como um dos pilares do processo de escolarização, seja na Educação infantil (BRASIL, 2006), seja no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998; BRASIL, 2001).

Especificamente, sobre a linguagem escrita, nesse processo de escolarização, temos as questões de alfabetização e letramento que envolvem o próprio contato das crianças com a linguagem escrita:

Desde muito cedo, a criança convive com práticas de letramento – vê pessoas lendo ou escrevendo, folheia gibis, revistas, livros, identifica a escrita nas ruas, no comércio – e, assim vai se familiarizando com as práticas de leitura e de escrita; e também desde muito cedo inicia seu processo de alfabetização – observa textos escritos à sua volta, e vai descobrindo o sistema de escrita, reconhecendo algumas letras, algumas palavras. (SOARES, 2010, p. 17).

Silva e Guimarães (2013) destacaram que esta tem impactos na vida da criança em diversos âmbitos, principalmente porque interfere na forma como ela percebe o

mundo o interage com as pessoas. No caso de crianças cegas e/ou com baixa visão esse processo merece, portanto, ainda mais cuidado.

Soares (2004) deixou clara a diferença entre alfabetização e letramento. Alfabetização deve ser entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, enquanto letramento é todo tipo de práticas sociais na área da leitura e da escrita que vão além do domínio do sistema alfabético, ou seja, pode-se ler muito mais do que as letras em si.

Soares (2004) indicou ainda que alfabetização e letramento são distintos tanto em termos de objetos de conhecimento quanto em termos de processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem. No entanto, ambos são indissociáveis, uma vez que não há como ter práticas sociais de leitura e escrita sem o domínio do sistema alfabético. Por outro lado, destaca-se que essas práticas são aplicadas de formas diferentes quando em relação com o público-alvo cego e/ou com baixa visão.

Neste sentido, especificamente quando se trata de pessoas cegas, deve-se destacar ainda, um outro sistema de escrita: o braile, que prevê características próprias de ensino e estrutura, embora haja semelhanças quanto ao direcionamento da escrita e leitura (da direita para a esquerda e de cima para baixo).

Quanto ao processo de alfabetização e letramento do sujeito cego, Maruch e Steinle (2009) propuseram uma reflexão sobre o ensino do braile e as possibilidades em relação ao letramento desses estudantes. Os autores destacaram que a função da escola no desenvolvimento da linguagem escrita é engajar os alunos no uso social da língua, de forma a ser capaz de expressar, por meio da linguagem escrita, suas necessidades individuais e sociais.

Uzêda (2019) indicou que no processo de alfabetização de estudantes com baixa visão as adaptações são diferentes, uma vez que o braile não é indicado para este público. Assim, deve se fazer uso sempre de letra de forma (ou letra bastão) em tamanho ampliado, caderno de pauta ampliada ou com traços reforçados, além de cuidados com a iluminação do ambiente e com o uso de recursos ópticos de apoio ao estudante.

O letramento de crianças cegas e com baixa visão também possui particularidades, desde a natureza e classificação da deficiência, até a própria prática pedagógica desenvolvida tanto pelo professor da sala comum quanto pelo professor especialista.

Em relação ao letramento de crianças cegas, Silva (2018), ao comparar este processo com o das crianças videntes, o definiu da seguinte forma:

A compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética e dos usos e práticas sociais da leitura e da escrita se dá pela construção de significados e conceitos referentes a estes saberes, por meio da imersão no mundo letrado e nas experiências de vida das pessoas cegas. O Braille contribui enormemente para essas aprendizagens, mas considerar todas as outras formas e possibilidades de aprendizagem e vivências de práticas de letramento é importante, pois possibilitam que as crianças cegas tenham acesso e participem da cultura letrada, mesmo que não saibam o Braille. (p. 12).

Ainda segundo a pesquisadora, os sentidos remanescentes são fundamentais para o letramento, não excluindo as experiências proporcionadas por eles. Além disso, na criança cega, especificamente, a aprendizagem está baseada nas experiências vivenciadas por meio da integração desses outros sentidos.

Costa (2018), além de destacar os sentidos remanescentes, também indicou a importância das relações com os pares, com especial atenção para que estes também tenham acesso ao braile, o que auxilia no letramento como prática social, mesmo sem a visão. Outro ponto importante citado por Costa (2018) foi em relação à estimulação e ao contato, o mais cedo possível, com aspectos relacionados ao braile e à leitura tátil.

Em relação ao letramento de crianças com baixa visão, destaca-se que este pode ser mais lento em comparação ao de crianças videntes. No entanto, vários pesquisadores alertam para a importância de recursos e estratégias que auxiliem neste desenvolvimento e que podem, inclusive, minimizar a diferença, principalmente porque indivíduos com baixa visão utilizam, também, meios visuais para o letramento e alfabetização (ALVARENGA-RANGEL; VICTOR, 2022; COSTA, 2018; MARUCH; STEINLE, 2009; SILVA, 2018; SORIANO, 2017; UZÊDA, 2019).

Uma outra discussão que permeia a alfabetização e o letramento de estudantes cegos é o movimento chamado desbrailização, que consiste, resumidamente, em substituir a escrita braile pela utilização de *softwares* e outros recursos tecnológicos. No entanto, pesquisas recentes têm sido desenvolvidas apontando para a manutenção do Sistema Braille como meio de escrita, uma vez que este foi desenvolvido para tal e ainda hoje permanece reconhecido e utilizado mundialmente (BATISTA, 2018; COSTA, 2018).

Neste sentido, a temática sobre o desenvolvimento da linguagem escrita merece atenção em relação aos estudantes cegos e/ou com baixa visão, o que indica uma explicação, ainda que inicial, sobre a BNCC (BRASIL, 2017).

1.2 Diretrizes da BNCC para o desenvolvimento da linguagem escrita

Atualmente, o documento que direciona as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização e letramento no Brasil, apesar de não tratar de nenhum sistema de escrita diferente do alfabético comum, é a BNCC (BRASIL, 2017), que define o período dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental para a alfabetização (antes prevista para os três primeiros anos). Neste sentido, o documento define que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017, p. 59).

Outro ponto importante é que, embora o foco da alfabetização sejam os dois primeiros anos, o trabalho de consolidação em relação à continuidade da aquisição da linguagem escrita permeia todo o Ensino Fundamental, com ênfase nos anos iniciais (1º ano 5º ano).

Além disso, o documento utiliza alguns apontamentos do Parecer nº 11/2010 (BRASIL, 2010), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, para indicar a necessidade de oferecer oportunidades do aluno em exercer a leitura e a escrita de modo mais significativo. Em outras palavras, pode-se entender como práticas sociais de escrita, ou letramento.

A BNCC (BRASIL, 2017), por sua vez, divide as práticas de linguagem em quatro categorias: a) leitura/escuta; b) escrita; c) oralidade; e d) análise linguística/semiótica.

Quanto a leitura/escuta, esta pode ser compartilhada ou autônoma, sendo o objetivo aqui, ampliar o letramento já iniciado na Educação Infantil e na família. O documento indica, para tanto, que sejam utilizados outros recursos além do texto escrito, como imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração e infográfico) ou em movimento (filmes e vídeos) e som (áudios e música), que circulam em meios impressos ou digitais.

A oralidade foi um dos eixos trazidos para a BNCC (BRASIL, 2017), que estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e que, segundo o documento, assim como indicado por Silva e Guimarães (2013), exerce relação intrínseca com a linguagem escrita. Ressalta-se que o objetivo da oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental é aprofundar as experiências anteriores, construídas desde o nascimento até a Educação Infantil, nas mais diferentes relações e interações que essa criança pôde vivenciar.

A análise linguística/semiótica (alfabetização) deve estar articulada com todas as anteriores e destina-se a sistematização da alfabetização com a proposta de reflexões sobre o sistema de escrita alfabética e o funcionamento da língua e de outras linguagens.

Em relação à escrita, que também pode ser compartilhada ou autônoma, a BNCC (BRASIL, 2017) propõe construir um domínio progressivo da habilidade em produzir textos em diferentes gêneros.

O documento propõe algumas estratégias neste sentido, como levar situações reais do uso da língua para a sala de aula, por exemplo. Além disso propõe também estratégias em relação à postura do professor, como participar como escriba da turma, até que os alunos dominem o sistema de escrita ou que as crianças que já o dominam auxiliem as que ainda não o fazem (BRASIL, 2017).

Para que isso ocorra, o professor deve ter em mente que a produção de um texto envolve pensar nas seguintes questões: quem escreve, qual é o objetivo, quem vai ler e onde esse texto será publicado. Essa etapa de produção requer, no entanto, um rol de itens que precisam ser considerados: os objetos de conhecimento propostos pela BNCC (BRASIL, 2017).

É fundamental destacar, neste momento, que a presente Tese abordará conceitos específicos de linguagem escrita, sobretudo, porque o público envolvido pode necessitar de outros apoios e outros meios de alfabetização não abordados pela BNCC (BRASIL, 2017), como o braile, por exemplo. Além disso, todas essas práticas têm possibilidade de serem utilizadas em mídias digitais, com base na prática pedagógica do professor.

Em relação à BNCC (BRASIL, 2017) faz-se necessária, também, uma crítica de como o documento traz uma visão homogênea dos estudantes, excluindo qualquer necessidade específica. Embora não tenha sido implementada para ser um currículo, como o próprio Documento aponta, a BNCC (BRASIL, 2017), destaca que foi pensada

para ser para todos os alunos. Assim, deveria, ao menos, alertar para a importância de recursos e estratégias diferenciadas, de acordo com cada necessidade.

Ao relatar um estudo de caso sobre a inclusão de um estudante com deficiência visual no ensino regular no estado do Rio Grande do Norte, Aleixo e Neves (2019) alertaram para essa ausência.

A BNCC não enfatizou a importância dos recursos pedagógicos para os deficientes e principalmente os recursos pedagógicos para os deficientes visuais, pois levamos em consideração que segundo o MEC (2007), um dos maiores problemas que os deficientes visuais enfrentam no seu dia a dia é a dificuldade com o ambiente físico, ou seja, o ambiente familiar e principalmente o escolar, a falta de material apropriado pode acarretar na aprendizagem do discente deficiente visual. (p. 56).

De acordo com esse estudo, é possível refletir sobre a necessidade de documentos que tragam essa definição e, mais que isso, que auxiliem a professor na sua prática, o que, reitera-se aqui, que a BNCC não faz.

O presente estudo considerou o item previsto na BNCC (BRASIL, 2017) chamado de práticas de linguagem, com foco específico para aqueles que contemplam a linguagem escrita, a saber: escrita e produção de textos. Assim, os objetos de conhecimento foram os que tinham como base a escrita (compartilhada e autônoma) e a produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).

Diante disso, nesta tese será abordada a temática de recursos e estratégias que podem favorecer as práticas pedagógicas voltadas para a leitura e a escrita de estudantes cegos ou com baixa visão. Esses apoios podem ser originados de áreas distintas da Educação e podem vir também do apoio especializado que a escola possui.

O desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão, portanto, ainda é um importante aspecto a ser explorado, principalmente, com relação aos recursos que podem ser utilizados com essas crianças, bem como práticas pedagógicas que auxiliem no processo de alfabetização deste público e instrumentos voltados para a avaliação das habilidades de leitura e de escrita.

Assim, a presente tese foi dividida em dois estudos: 1) Revisão Sistemática de Literatura (RSL) para identificação e análise de artigos nacionais sobre as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 2) Identificação e análise dessas práticas por meio do relato escrito de professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam ou atuaram com este

público no Brasil, sob o enfoque da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Por fim, é preciso mencionar que durante o desenvolvimento do presente estudo, houve a interrupção de todo tipo de coleta de dados presenciais, em virtude da pandemia da COVID-19, o que alterou a dinâmica e a aplicação dos estudos 1 e 2 da Tese ora apresentada. Mesmo quando as atividades começaram a ser retomadas de forma presencial, é preciso destacar que as escolas ainda se encontravam em fase reorganização para o retorno de atividades presenciais e, portanto, o foco delas foi este. Por isso, manteve-se todo o estudo de modo remoto.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Diante do exposto até aqui, algumas perguntas se colocam como importantes para o presente estudo, de modo geral:

De que forma, segundo as publicações de artigos científicos nacionais, as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da sala comum e/ou do AEE influenciam no desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Como os professores da sala comum e do AEE descrevem o auxílio sobre o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e com baixa visão?

Como esses professores descrevem suas práticas pedagógicas com essas crianças em relação à linguagem escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O que os professores indicam sobre as especificidades relacionadas aos recursos e as estratégias pedagógicas voltadas para esse público, considerando demandas atuais, principalmente de acessibilidade e comunicação digital?

3 OBJETIVOS

De modo geral, o objetivo desta tese foi sistematizar as principais práticas pedagógicas, como foco nos recursos e nas estratégias, voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E de maneira específica, de acordo com cada um dos estudos nos quais essa se subdivide:

a) identificar, com base em artigos científicos nacionais, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

b) identificar práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental por professores da sala comum e do AEE que atuam ou atuaram com este público entre 2017 e 2020, tendo como base a publicação da BNCC (BRASIL, 2017).

Além disso, cada um dos estudos tem seus objetivos específicos.

4 ESTUDO 1 – REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

4.1 Elaboração e aplicabilidade de estudos de Revisão Sistemática de Literatura

A Revisão de Literatura (RL) é fundamental para todos os tipos de pesquisa, no entanto, nesta Tese foi desenvolvida uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com procedimentos bem específicos, de acordo com o proposto por estudos na área da saúde e da educação, descritos a seguir.

Cook *et al.* (1997) foram alguns dos pioneiros a escreverem sobre a relação entre uma revisão sistemática e práticas clínicas da área da saúde. Ao desenvolverem a pesquisa, os autores destacaram que essa relação é benéfica para os pesquisadores e que trazem importantes contribuições na prática médica. Além disso, indicaram algumas das principais diferenças entre a Revisão Narrativa (RN) e a RSL quanto ao tipo de fonte, seleção, avaliação, síntese e interferências. De um modo geral, o estudo indicou que a RSL possui critérios muito bem definidos que auxiliam para minimizar a interferência do pesquisador nos resultados.

Cordeiro *et al.* (2007) também seguiram a direção de diferenciar os tipos de revisão, no entanto, os autores abordaram possibilidades de metanálise dos resultados, indicando que essa foi a temática mais encontrada.

A metanálise é, muitas vezes, descrita como sinônimo de uma revisão completa, tanto com dados da literatura, quanto com a extração e combinação dos dados quantitativos. Em outros casos, a metanálise é vista como combinação de dados quantitativos e qualitativos dos resultados (CORDEIRO *et al.*, 2007).

Sampaio e Mancini (2007) descreveram os seguintes passos para uma revisão sistemática: 1) Definindo a pergunta; 2) Buscando a evidência; 3) Revisando e selecionando os estudos; 4) Analisando a qualidade metodológica dos estudos; e 5) Apresentando os resultados.

Os autores indicaram, ainda, a importância desse tipo de estudo para a área da saúde, com o uso de Práticas Baseadas em Evidências (PBE). Seguindo os indicativos de tal pesquisa, pode-se sugerir que este tipo de estudo também é necessário para a área da educação, considerando que, por meio de relatos e evidências de pesquisas, as práticas pedagógicas, por exemplo, podem ser melhoradas.

Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014) traçaram a necessidade de uma RSL bem estruturada voltada para a área da Educação, mais especificamente para a área da Educação Especial.

Soriano *et al.* (2021) indicaram os passos para a elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura voltadas especificamente para a área da Educação. Tais passos serão mais bem descritos na seção de método deste Estudo 1.

Embora a RSL não utilize estudos secundários, bem como os publicados em bases que não seguem todos os critérios estabelecidos, por exemplo, nesta Tese fez-se a opção por utilizá-los em complemento aos resultados, principalmente considerando que uma das principais referências da área pesquisada não está indexada na base de dados utilizada.

4.2 Objetivos

Identificar e analisar, com base em artigos científicos nacionais, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.3 Método

O método adotado para a RSL foi baseado em estudos já publicados, que discorreram sobre a importância e complexidade deste tipo de pesquisa para todas as áreas do conhecimento.

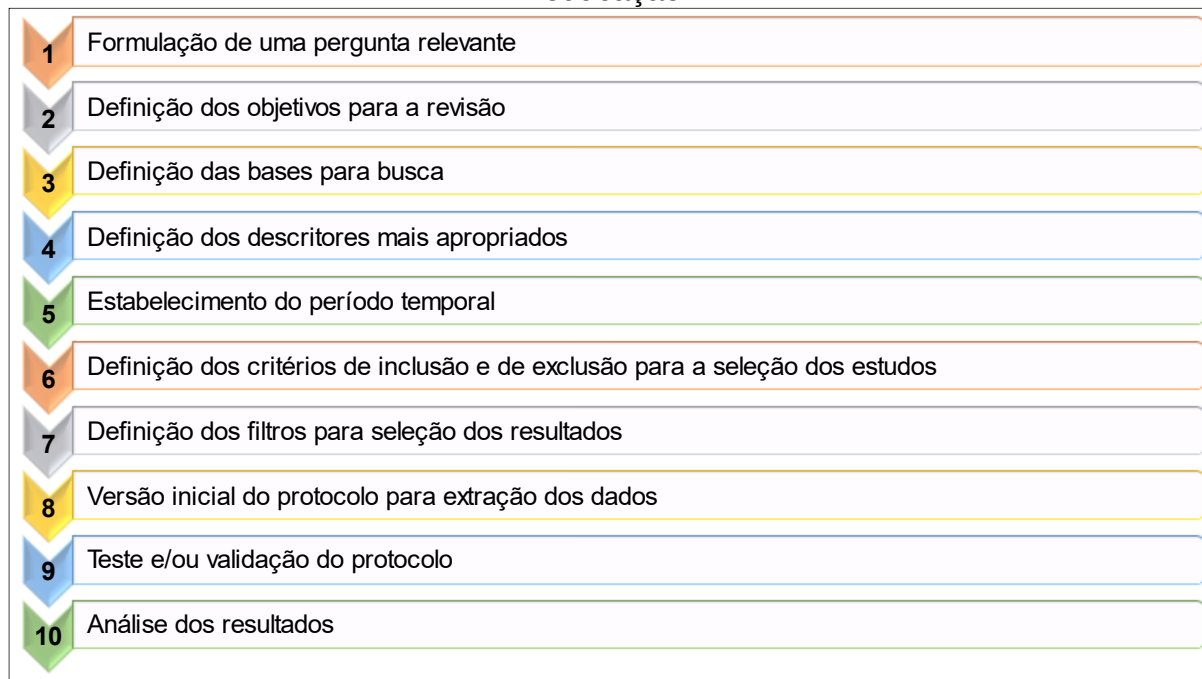
Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014) especificaram os passos para a RSL para a área da Educação Especial, bastante baseados em estudos da área da saúde, como os de Sampaio e Mancini (2007) e da *Campbell Collaboration* (2021):

1. Formulação de uma pergunta relevante.
2. Busca na literatura de artigos clínicos relevantes.
3. Análise crítica das evidências em relação à validade e aplicabilidade.
4. Coleta de dados.
5. Análise e apresentação de dados.
6. Interpretação dos dados.
7. Aperfeiçoamento e atualização da Revisão Sistemática. (MEDRADO; GOMES; NUNES-SOBRIHO, 2014, p. 116).

Após essas considerações, em um estudo recente, Soriano *et al.* (2021) adaptaram essas estratégias especificamente para a área da Educação, com

modificações principalmente quanto aos itens referentes a artigos clínicos e critérios de validade e aplicabilidade, ficando sugeridas as seguintes etapas, conforme a Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Etapas para condução da Revisão Sistemática de Literatura na área da educação



Fonte: Soriano *et al.* (2021), com base em Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014).

4.3.1 Revisão Sistemática de Literatura

A fim de alcançar o primeiro objetivo traçado, foi realizada uma RSL, baseada principalmente nos estudos de Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014) e com as considerações feitas por Soriano *et al.* (2021) seguindo cada um dos passos indicados.

4.3.1.1 *Formulação de uma pergunta relevante*

Segundo Richardson *et al.* (1995), Counsell (1997) e Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014) a formulação de uma pergunta relevante deve levar em consideração os componentes do acrônimo PICO, cujo significado de cada letra é o seguinte:

P – População,

I – Intervenção,
 C – Comparação;
 O – *Outcomes* (resultado esperado).

As “Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados” (BRASIL, 2012a) definem a letra C como controle e a letra O como sinônimo de desfecho, trata-se, então, de uma adequação de tradução apenas. Já as “Diretrizes Metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de estudos observacionais comparativos sobre fatores de risco e prognóstico” (BRASIL, 2014) sugerem uma alteração no acrônimo, o chamando de PECO – sendo a letra E de exposição, por trata-se de uma diretriz específica. Outro aspecto relevante é que este documento cita a possibilidade de usar o acrônimo PICOS, no qual a letra S significa “*study design*”, indicando o desenho metodológico.

Sendo assim, a pergunta relevante para a RSL em base nacional tem relação com cada um destes itens, abrangendo-os por completo: Participantes – professores da sala comum e do AEE; Intervenção – práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão; Comparação – influência ou não dessas práticas; e *Outcomes* – melhor desenvolvimento da linguagem escrita desses sujeitos, de acordo com a intervenção dessas práticas pedagógicas.

Diante disso, a pergunta para a RSL em base nacional foi formulada da seguinte maneira: De que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da sala comum e/ou do AEE influenciam no desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

4.3.1.2 Definição dos objetivos para a revisão

Conforme já especificado, o objetivo traçado para a RSL em base nacional foi identificar e analisar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.3.1.3 Definição da base para busca

A base selecionada para essa busca dos artigos nacionais foi a do Portal de Periódicos Capes. A escolha dessa base se deu pela sua importância no meio científico nacional e pela abrangência de estudos que pode ser encontrada em pesquisas realizadas na mesma.

O Portal de Periódicos Capes foi idealizado e iniciado em 1990 e em novembro de 2000 foi oficialmente lançado. No entanto, após vários marcos e redefinições, apenas em 2008 houve reformulação com a ampliação do acervo disponível e a criação do Programa de Formação de Multiplicadores (Pró-Multiplicar), que colaborou para a disseminação do conhecimento entre os estudantes de Programas de Pós-Graduação, principalmente a nível de doutorado, segundo informações do próprio site (CAPES, 2021).

Além disso, ressalta-se que houve também a necessidade de busca na Revista Benjamin Constant, que não está vinculada à nenhuma base de dados, mas é um dos principais periódicos na área da cegueira e/ou baixa visão no país e, por isso, não poderia ficar de fora da análise para o presente estudo. Porém, a Revista Benjamin Constant não permite que sejam aplicados os mesmos critérios rigorosos adotados para a RSL e, por isso, os resultados dela foram utilizados apenas como complemento às discussões desta Tese.

4.3.1.4 Definição dos descritores mais apropriados

Para padronização e organização dessa busca foram utilizados descritores obtidos junto ao Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased), desenvolvido e mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que, de alguma forma, se aproximavam e dialogavam com as práticas pedagógicas.

Os descritores primários selecionados foram: 1) Deficiência visual; 2) Cegueira; 3) Baixa visão; e 4) Visão subnormal. Ressalta-se que o termo “baixa visão” não aparece no Brased, porém é um termo que tem sido utilizado em pesquisas mais recentes por tratar-se de um público com características específicas e distintas em relação à cegueira, por exemplo. Já o termo “visão subnormal” foi utilizado por muito tempo e, por isso, ainda é encontrado em publicações nacionais e internacionais (SORIANO, 2017).

Os descritores primários foram cruzados com o operador booleano AND com os seguintes termos, relacionados à prática pedagógica e didática: Alfabetização; Atendimento escolar; Atendimento interdisciplinar; Competência pedagógica; Currículo; Desenvolvimento da escrita; Didática; Didática especial; Didático; Educação Escolar; Ensino Curricular; Escrita para cegos; Intervenção pedagógica; Linguagem escrita; Material didático; Meios de ensino; Metodologias de Ensino; Metodologias de ensino e aprendizagem; Metodologias de Ensino-Aprendizagem; Métodos de Aprendizagem; Métodos de ensino; Planejamento do ensino; Prática de ensino; Prática docente; Prática pedagógica; Recurso pedagógico; Recursos de Ensino; Tecnologia de ensino; Tecnologia e ensino; e Tecnologia Educacional.

No total, foram realizadas 120 combinações de busca, disponibilizadas no Apêndice A.

4.3.1.5 Estabelecimento do período temporal

Para este estudo, optou-se por um recorte temporal de publicações entre os anos de 2008 e 2020, tendo em vista a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a reformulação do Portal de Periódicos Capes, ocorrida também em 2008, conforme já especificado.

4.3.1.6 Definição dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção dos resultados

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para esta revisão: a) estudos publicados em formato de artigo científico ou de relatos de experiência; b) estudos disponíveis na versão completa; e c) estudos que abordaram as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que a faixa etária considerada foi de 6 a 10 anos de idade, devido a estudos anteriores que indicaram que, no caso do público-alvo específico desta pesquisa, pode haver um atraso no desenvolvimento do processo de alfabetização, além de outros estudos nacionais que indicaram que são poucas as crianças (com e sem deficiência) que se alfabetizam de maneira consolidada até os 8 anos de idade (idade ideal ou recomendada).

Como critérios de exclusão, por outro lado, foram adotados os seguintes: a) Estudos publicados fora do período de buscas já estabelecido (2008-2020); b) Estudos duplicados de acordo com os descritores selecionados para buscas e/ou nas bases de dados eletrônicas; c) estudos que não foram publicados em periódicos científicos, como por exemplo: teses, dissertações, livros e capítulos de livros; e d) Estudos cujo foco foram idades e/ou períodos diferentes de escolarização dos estabelecidos para o presente estudo, ou seja, dos 6 aos 10 anos de idade.

4.3.1.7 Definição dos filtros para seleção dos resultados

As etapas de seleção dos estudos para extração de dados e análise na íntegra foram as seguintes:

- 1) exclusão de resultados que não fossem artigos científicos, ou seja: exclusão de teses, dissertações, livros e capítulos de livros;
- 2) exclusão de resultados que não compreendiam o ano de publicação entre 2008 e 2020;
- 3) exclusão de resultados que não estivessem no idioma português e/ou não foram escritos por pesquisadores brasileiros;
- 4) exclusão de resultados duplicados, ou seja, aqueles encontrados em mais de um descritor de buscas;
- 5) análise e seleção por meio dos títulos e palavras-chaves dos resultados, sendo excluídos todos aqueles que não tivessem alguma indicação de que a temática central tratou de estudantes cegos e/ou com baixa visão;
- 6) análise e seleção por meio da leitura dos resumos, sendo excluídos todos aqueles que não tivessem indicação explícita de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na faixa etária de 6 a 10 anos; e
- 7) análise e seleção por meio da leitura dos textos completos.

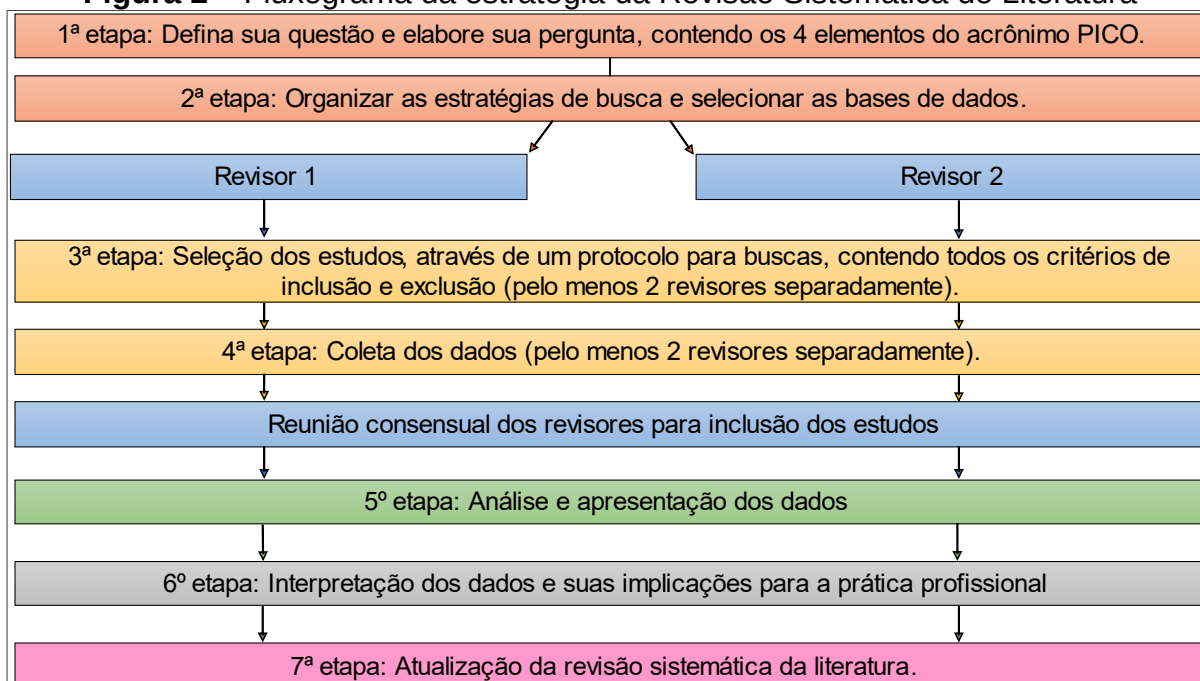
O Protocolo para Revisão Sistemática, descrito até aqui, encontra-se disponibilizado na íntegra no Apêndice B.

4.3.1.8 Versão inicial do protocolo para extração dos dados

Além do protocolo de buscas, também foi elaborado um protocolo para extração e caracterização dos dados selecionados para leitura na íntegra, com os seguintes itens: 1) título; 2) autor(es); 3) descritores de busca; 4) ano de publicação; 5) periódico; 6) volume e número da publicação; 7) objetivo do estudo; 8) público-alvo do estudo; 9) local da pesquisa; 10) país de origem; 11) palavras-chave; 12) temática central; 13) estudo avaliado ou não por pares; 14) se o estudo foi elegível para esta revisão sistemática; e 15) observações complementares. Este Protocolo encontra-se no Apêndice C.

Outro aspecto relevante é que essa seleção e extração dos dados por meio do protocolo, foram realizadas por dois revisores independentes, ou seja, por revisão a cega por pares, e, em caso de desacordo, o desempate também foi realizado por meio da análise de um terceiro revisor independente, conforme a Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Fluxograma da estratégia da Revisão Sistemática de Literatura



Fonte: Medrado, Gomes e Nunes-Sobrinho (2014, p. 117).

Ressalta-se que a sétima etapa é restrita a pesquisas futuras, com o objetivo de possibilitar a reaplicação das buscas em outro momento ou por outros pesquisadores.

Adotou-se a seguinte nomenclatura para cada uma destas etapas: os revisores foram aqueles que, em consonância com a pesquisadora, efetuaram as etapas de busca dos descritores e seus respectivos filtros dos resultados; e b) os juízes foram aqueles que validaram os protocolos, concordando ou discordando de cada um dos itens.

4.3.1.9 Validação dos protocolos

Os protocolos de Revisão Sistemática de Literatura e de extração de dados foram submetidos à análise de dois juízes com competência e experiência na área da Educação e da Educação Especial, sendo calculado conforme a Figura 3, a seguir:

Figura 3 – Índice de concordância (IC) entre juízes do protocolo

$$\text{Índice de concordância} = \frac{\text{Concordâncias}}{\text{Concordâncias} + \text{Discordâncias}} \times 100$$

Fonte: Fagundes (2015).

Este instrumento teve um total de 65 itens para serem avaliados. Deste total, entre a pesquisadora e o primeiro juiz (PxJ1), houve 63 concordâncias e duas discordâncias, ou seja, um índice de concordância de 96,9%. Já entre a pesquisadora e o segundo juiz (PxJ2), houve 100% de concordância e, conseqüentemente, a análise entre juízes (J1xJ2) foi de 96,9%.

Bauer e Gaskell (2004), ao realizarem um estudo sobre pesquisas qualitativas com texto, imagem e som indicaram que se pode considerar a fidedignidade como sendo muito alta quando esta for maior que 90% e, por isso, não houve necessidade de ajuste no protocolo antes de sua aplicação.

4.3.1.10 Procedimentos de coleta

Primeiro, com o Protocolo para Revisão Sistemática de Literatura de artigos em bases nacionais, os revisores independentes, assim como a pesquisadora, efetuaram as buscas, num total de 120 combinações, conforme já mencionado. Esta etapa da pesquisa, assim como seus filtros posteriores, foi realizada durante o mês de maio de 2021.

Após a 4ª etapa da busca, referente a coleta dos dados na base de dados (Figura 2), foi realizada uma reunião consensual entre os revisores e a pesquisadora para verificação de diferenças entre os resultados, no qual houve discordância em dois deles, sendo definido pela pesquisadora, pela exclusão de ambos, já que não obedeciam a todos os critérios de inclusão.

Em seguida, com o Protocolo de extração e caracterização de dados para Revisão Sistemática de Literatura de Artigos em mãos, os mesmos revisores preencheram uma cópia deste Protocolo para cada resultado encontrado após os filtros, num total de nove artigos científicos que se encaixaram em todos os critérios estabelecidos.

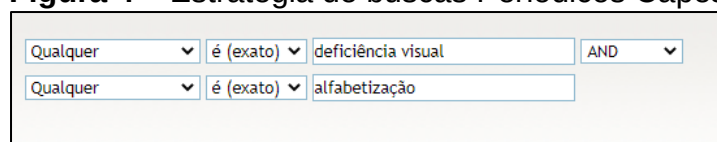
Ressalta-se, mais uma vez, que este procedimento só foi realizado com os resultados extraídos da base de dados do Portal de Periódicos da Capes, já que só estes seguiram todos os passos estabelecidos para a RSL.

Cada um dos sete filtros aplicados nas buscas de RSL encontra-se a seguir e todos os resultados, por filtro encontram-se no Apêndice D.

Sem filtro

A primeira etapa de busca dos resultados foi realizada no Portal de Periódicos Capes, por meio de login institucional com a conta Unesp. Isso porque os resultados são diferentes para usuários públicos e usuários vinculados à determinadas instituições. A estratégia de busca utilizada foi a representada pela Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Estratégia de buscas Periódicos Capes



Qualquer	é (exato)	deficiência visual	AND
Qualquer	é (exato)	alfabetização	

Fonte: *Print Screen* da busca no Portal de Periódicos CAPES.

O uso da expressão exata foi necessário para que não houvesse mais resultados pelo fato de o descritor secundário ter expressões compostas e que poderiam ser localizadas separadamente caso fossem usados outros parâmetros de busca.

Ao todo, nesta primeira etapa, sem nenhum filtro, foram encontrados um total de 687 resultados, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Resultados sem filtro no Portal de Periódicos Capes

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	117	17,1%
Cegueira	249	36,2%
Deficiência visual	286	41,6%
Visão Subnormal	35	5,1%
Total	687	100%

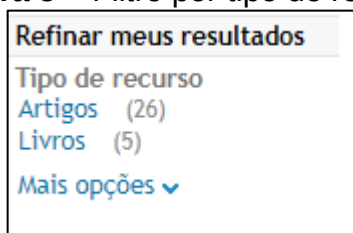
Fonte: elaboração própria.

O que mais chamou a atenção nesta primeira etapa, foi que vários cruzamentos não tiveram nenhum resultado, ou seja, ficaram zerados e que vários outros apresentaram apenas um resultado.

Outro aspecto que chamou a atenção foi o cruzamento entre Deficiência Visual AND Didático, Cegueira AND Currículo e Cegueira AND Didático, com o maior número de resultados sem filtro, sendo 46 de cada um deles.

Filtro 1 – tipo de publicação

Como segunda etapa da RSL foi aplicado o primeiro filtro, ainda na base de dados, correspondente ao tipo de recurso, conforme a Figura 5, a seguir:

Figura 5 – Filtro por tipo de recurso

Fonte: Print Screen da busca no Portal de Periódicos CAPES.

Ressalta-se que este filtro foi aplicado de maneira independente, com cada uma das buscas (cruzamentos de descritores), por se tratar de um recurso do Portal de Periódicos Capes, uma vez que este engloba outros tipos de publicação, como livros, capítulos de livros e teses e dissertações, por exemplo.

Após este primeiro filtro, o total de resultados foi de 523 artigos acerca da temática, distribuídos conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 – Resultados do Filtro 1 – Tipo de publicação

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	97	18,5%
Cegueira	167	31,9%
Deficiência visual	233	44,6%
Visão Subnormal	26	5%
Total	523	100%

Fonte: elaboração própria.

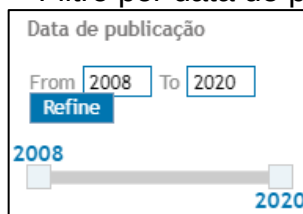
Após este primeiro filtro, o que mais chamou a atenção foram os cruzamentos entre Deficiência Visual AND Didático, Deficiência Visual AND Currículo e Cegueira AND Didático, com os maiores números de resultados como artigos, sendo 42, 36 e 33, respectivamente.

A redução de aproximadamente 24% dos resultados após a aplicação do filtro de tipo de recurso, indica que há, na base de dados selecionada, um número importante de artigos, uma vez que ela envolve outros tipos de recursos, como já citado.

Filtro 2 – recorte temporal (2008 a 2020)

Como terceira etapa da RSL foi aplicado o segundo filtro, também na própria base de dados, correspondente ao período estabelecido como recorte temporal desta tese, ou seja, entre 2008 e 2020, conforme a Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Filtro por data de publicação



Fonte: Print Screen da busca no Portal de Periódicos CAPES.

Após este segundo filtro, o total de resultados foi de 483 artigos acerca da temática, distribuídos conforme a Tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Resultados do Filtro 2 – ano de publicação

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	96	19,9%
Cegueira	152	31,5%
Deficiência visual	211	43,7%
Visão Subnormal	24	4,9%
Total	483	100%

Fonte: elaboração própria.

A aplicação deste segundo filtro fez com que mais da metade dos cruzamentos entre os descritores (120 no total) ficassem sem nenhum resultado, enquanto os cruzamentos entre Deficiência Visual AND Didático, Deficiência Visual AND Currículo

e Cegueira AND Didático, continuaram sendo os maiores números de resultados, sendo 39, 32 e 31, respectivamente.

Filtro 3 – idioma

Como quarta etapa da RSL foi aplicado o terceiro filtro, o último na base de buscas, utilizando o idioma disponível, conforme a Figura 7, a seguir:

Figura 7 – Filtro por data de publicação



Fonte: *Print Screen* da busca no Portal de Periódicos CAPES.

Assim como na etapa anterior, o filtro foi aplicado de maneira independente, com cada um dos descritores. Este item foi empregado porque a base de dados possui publicações em vários outros idiomas. Sendo assim, os resultados foram os seguintes, conforme Tabela 4:

Tabela 4 – Resultados do Filtro 3 – idioma

Descritor primário	Frequência absoluta (<i>f</i>)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	72	20,5%
Cegueira	109	31,1%
Deficiência visual	151	43%
Visão Subnormal	19	5,4%
Total	351	100%

Fonte: elaboração própria.

Após este filtro, o que mais chamou a atenção foi o fato de que muitos cruzamentos apresentaram apenas um resultado. Além disso, uma redução de mais de 100 (cem) resultados também indica que o Portal de Periódicos da Capes é uma importante base para buscas nacionais e internacionais, embora não tenha sido adotada no presente estudo, por não se tratar do objetivo deste.

Posteriormente a essa primeira etapa concluída (filtros de 1 a 3), os resultados foram colocados em planilhas do *Microsoft Excel* para os próximos filtros, com os seguintes itens para análise: a) descritores utilizados (cruzamento); b) título; c) palavras-chave; d) ano; e e) resumo.

Filtro 4 – exclusão de artigos duplicados

Como quinta etapa da RSL foi aplicado o quarto filtro, já na planilha do *Microsoft Excel*, com todos os resultados reunidos, foi feita a exclusão dos títulos duplicados, dando prioridade para a seguinte ordem: a) resultados com o tempo primário “deficiência visual”; b) resultados com o termo primário “baixa visão”; c) resultados com o termo primário “cegueira”; e d) resultados com o termo primário “visão subnormal”.

Ressalta-se, novamente, que o termo visão subnormal é um termo mais antigo, o que indica o motivo de ter sempre os menores resultados dentre os termos primários.

Sendo assim, a Tabela 5, a seguir, ilustra esses resultados:

Tabela 5 – Resultados do Filtro 4 – exclusão de artigos duplicados

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	9	7,3%
Cegueira	41	33%
Deficiência visual	73	58,9%
Visão Subnormal	1	0,8%
Total	124	100%

Fonte: elaboração própria.

A redução deste filtro em relação ao anterior, foi de aproximadamente 65%, o que pode indicar que os descritores utilizados como primários foram, de fato, bem utilizados, principalmente em artigos que abordaram cegueira e baixa visão de forma separada e, por isso, trouxeram, como termos de busca, ambos os descritores.

Filtro 5 – análise dos títulos e palavras-chave dos artigos

Como sexta etapa da RSL foi aplicado o quinto filtro, no qual foram excluídos aqueles resultados que não tivessem alguma indicação de que a temática central teria trabalhado com estudantes cegos e/ou com baixa visão, independentemente do nível de ensino.

Ainda no Filtro 5, foram identificados algumas “falhas” na extração da base de dados, sendo elas:

- Baixa visão AND recurso pedagógico, com um editorial;
- Cegueira AND currículo, com uma errata;
- Deficiência visual AND currículo, com uma resenha;
- Deficiência visual AND Didática, com um editorial.

Após este filtro e as “correções”, os resultados foram os seguintes, conforme a Tabela 6:

Tabela 6 – Resultados do Filtro 5 – análise de títulos e palavras-chave

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	6	12,5%
Cegueira	2	4,2%
Deficiência visual	40	83,3%
Total	48	100%

Fonte: elaboração própria.

Durante a análise dos títulos e palavras-chave ficou evidente que muitos artigos traziam pesquisas em outras áreas, principalmente a saúde. Um dos resultados excluídos aqui, inclusive, tratava de deficiência visual em uma raça específica de cães.

Esta análise trouxe também reflexões importantes, embora não relacionadas ao objeto de pesquisa desta Tese, como os ambientes e o próprio atendimento às pessoas cegas e/ou com baixa visão em diferentes locais.

Filtro 6 – análise dos resumos dos artigos

Como sétima etapa da RSL foi aplicado o sexto filtro, no qual os resumos foram lidos e somente foram selecionados aqueles resultados que abordaram a temática da deficiência visual no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou que tivessem indicação clara de elaboração de recursos acessíveis a este público no contexto escolar. Além disso, os estudos nos quais os sujeitos possuíam outra deficiência também foram excluídos. Assim, os resultados foram os seguintes, de acordo com a Tabela 7:

Tabela 7 – Resultados do Filtro 6 – análise dos resumos

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	1	4,8%
Cegueira	1	4,8%
Deficiência visual	19	90,4%
Total	21	100%

Fonte: elaboração própria.

O Filtro 6 trouxe mais uma importante reflexão, uma vez que dos 48 artigos do filtro anterior, apenas 21 trabalharam especificamente com estudantes do Ensino Fundamental. É possível afirmar, portanto, que existe uma necessidade premente em relação à escolarização do público-alvo em questão.

Filtro 7 – leitura completa

Como oitava etapa da RSL foi aplicado o sétimo e último filtro, referente à leitura dos textos completos, com atenção especial ao método desenvolvido durante cada um dos estudos.

Assim, o foco desta análise foi verificar o público envolvido, a idade e/ou etapa da escolarização e se, de fato, se tratava de alguma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Desta forma, após esta análise cuidadosa, foram selecionados os seguintes resultados para posterior caracterização e discussão, de acordo com a Tabela 8:

Tabela 8 – Resultados do Filtro 7 – análise do texto completo

Descritor primário	Frequência absoluta (f)	Frequência relativa (%)
Baixa visão	1	11,1%
Cegueira	1	11,1%
Deficiência visual	7	77,8%
Total	9	100%

Fonte: elaboração própria.

Diante de todos os filtros aplicados e das análises realizadas em cada um deles, ficou evidente a falta de estudos que abordem diretamente a temática da linguagem escrita com estudantes cegos e/ou com baixa visão, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.3.1.11 Análise dos resultados

Após todas essas etapas serem rigorosamente cumpridas, a análise dos resultados foi realizada por meio de temas (BARDIN, 2016), priorizando aspectos relativos aos recursos e estratégias utilizados pelos professores durante os momentos de intervenção na linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por tratar-se de um número bastante restrito de publicações, também foram analisados artigos da Revista do IBC, como apoio para as discussões. Essa escolha se deve ao fato de o público pesquisado ser o mesmo atendido pelo Instituto que coordena a Revista e, assim, muitos dos artigos têm relação direta com a prática desenvolvida em referido Instituto.

4.4 Resultados e discussão

Após a aplicação de todos os filtros narrados no item de procedimentos de coleta, os nove artigos selecionados foram caracterizados seguindo os itens do protocolo de extração dos dados (Apêndice C), já descrito anteriormente.

Com base nesta caracterização, foram identificadas três temáticas abordadas pelos estudos, conforme explicadas a seguir:

1) Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão – este tema abrangeu resultados que contemplaram, de maneira bastante específica e como relatos de experiência, possibilidades de adaptação de recursos pedagógicos, sejam estes voltados para o brincar, necessário para o desenvolvimento ou voltados para livros didáticos.

2) Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão – este tema abrangeu resultados que abordaram especificamente o desenvolvimento da alfabetização e letramento. Ressalta-se que neste tema, só foram encontrados resultados voltados para estudantes cegos.

3) Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo – este tema foi composto apenas por estudos de disciplinas específicas do currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Educação Física, Ciências da Natureza e Matemática), mas que trataram, de forma direta, de práticas pedagógicas que também podem ser utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Alguns dos itens de caracterização dos resultados estão no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Caracterização dos estudos selecionados para o protocolo de extração de dados

Título do artigo	Autores	Ano de publicação	Temática central
Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento	Carolina Molina Lucenti de Souza; Cecilia Guarnieri Batista	2008	Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão
Material Digital Acessível Adaptado a partir de um Livro Didático Físico: Relato de Experiência	Valéria Farinazzo Martins; Arthur Granjeiro Souza; Guilherme Araújo Sette; Glaucia Roxo Ribeiro; Cibelle Albuquerque de La Higuera Amato	2020	Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão
Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braille	Clarissa de Arruda Nicolaiewsky; Jane Correa	2009	Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão
Formação de professores e educação escolar inclusiva: Um olhar para o sujeito com deficiência visual	Cleusa Inês Ziesmann; Marli Dallagnol Frison	2017	Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão
Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira	Elizabeth Canejo	2018	Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão
Formatação ilustrativa e descritiva de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos	Manoel Osmar Seabra Júnior; Maria Luiza Salzani Fiorini; Eduardo José Manzini	2015	Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo
Práticas pedagógicas em Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes cegos	Marily Dilamar da Silva; Fábio Peres Gonçalves; Carlos Alberto Marques	2015	Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo
O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva	Fernanda Malinosky Coelho da Rosa; Ivete Maria Baraldi	2015	Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo
Propostas de ensino de matemática para deficientes visuais: revisão sistemática exploratória da literatura	Francisco Cleiton Soares Barbosa, Elthon John Rodrigues de Medeiros, Stella Regina Rodrigues de Medeiros, Raimundo Nonato de Medeiros Júnior	2020	Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo

Fonte: elaboração própria.

4.4.1 Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão

Souza e Batista (2008) desenvolveram uma pesquisa de intervenção com nove crianças entre 4 e 12 anos de idade, cegas ou com baixa visão, com o objetivo de observar e analisar o papel dos parceiros no desenvolvimento dessas crianças e divididas em dois grupos de observação, seguindo critérios de idade.

Especificamente no presente estudo, será dada atenção para o grupo 2, constituído por crianças entre 7 e 12 anos de idade matriculadas em escolas regulares ou especiais. Vale destacar que o estudo de Souza e Batista foi publicado em 2008, ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o que ajuda a justificar a pesquisa em escolas especiais.

Das cinco crianças participantes deste grupo, quatro possuíam baixa visão e uma era cega e cada uma delas foi caracterizada de acordo com o grau de comprometimento e de linguagem.

Os resultados destacados por Souza e Batista (2008) indicaram que as interações entre crianças cegas ou com baixa visão e crianças sem deficiência são de grande relevância para a aprendizagem em contextos lúdicos e, mais uma vez, que os recursos são um apoio importante.

Os principais recursos citados foram: miniaturas de animais e blocos de madeira, enquanto as estratégias foram: atividades com pares e diálogos sobre temas de interesse (SOUZA; BATISTA, 2008).

Esse estudo vai ao encontro do desenvolvido por Cerqueira e Ferreira (2000), principalmente quanto ao uso de recursos e estratégias diferenciadas em sala de aula.

Martins *et al.* (2020) relataram uma experiência sobre a adaptação de um módulo de um livro didático utilizado na alfabetização de crianças brasileiras do Ensino Fundamental I, perpassando pelas definições de deficiências, acessibilidade na *web* e Design Universal para Aprendizagem¹ (DUA).

Ressalta-se que este artigo relata, portanto, uma experiência com o uso do DUA, ou seja, deveria ser acessível para qualquer público. No entanto, uma das

¹ O termo adotado pelos autores foi Design Universal para Aprendizagem, que também pode ser utilizado como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

seções de discussão traz as adaptações de conteúdo realizadas na versão digital do livro didático.

Essas adaptações de conteúdo, segundo destacado por Martins *et al.* (2020) foram realizadas por uma pedagoga, com a descrição das imagens e outros elementos que não fossem puramente textuais, além da utilização de um leitor de texto disponível para todos, podendo auxiliar estudantes cegos ou com baixa visão.

De modo geral, o relato de Martins *et al.* (2020) remete à Nota Técnica nº 21 de 2012 (BRASIL, 2012b) que tem por objetivo dar orientações para descrição de imagem na descrição de material digital acessível, o chamado MecDaisy. Em suma, a Nota Técnica orienta como a descrição das imagens deve ser feita de acordo com sua nomenclatura (tabela, quadro, mapa, dentre outros).

Martins *et al.* (2020) destacaram, ao final do estudo, a importância de uma equipe multidisciplinar, principalmente quanto às adaptações de conteúdo que não devem ser realizadas por profissionais sem o conhecimento técnico requerido, como pedagogos, por exemplo. Além disso, os livros didáticos acessíveis têm ganho mais espaço quando disponibilizados de forma digital, o que pode auxiliar no processo de alfabetização de diversos públicos, inclusive estudantes cegos e/ou com baixa visão.

4.4.2 Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão

Nicolaiewsky e Correa (2009) desenvolveram um estudo de avaliação com 21 alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental com o objetivo de examinar a relação entre as habilidades cognitivas e linguísticas e a ocorrência de segmentações não convencionais na produção textual em braile.

Ressalta-se que todos os participantes do estudo de Nicolaiewsky e Correa (2009) frequentavam uma escola de educação especial, sendo sete no primeiro ano, seis no segundo ano, e oito no terceiro, todos cegos. Outra característica que deve ser mencionada é que a idade dos participantes não era correspondente ao esperado (defasagem idade/ano escolar).

Os resultados obtidos por meio da aplicação de instrumentos voltados para a linguagem e desempenho escolar indicaram que as habilidades cognitivas e linguísticas são fundamentais para o domínio da escrita ortográfica em braile. Foram

utilizadas a *Wechsler Intelligence Scale for Children* – Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC) e o Teste de Desempenho Escolar (TDE).

Um dos principais pontos destacados pelos autores foi de que a menor exposição da criança cega à textos em braile pode ser o motivo pelo qual a frequência de segmentações não lexicais pelos participantes da pesquisa teve um número superior de hipossegmentações na escrita de crianças cegas do primeiro ano quando comparada a crianças sem deficiência.

Nicolaiewsky e Correa (2009) ressaltaram também que a linguagem escrita requer tanto a compreensão das propriedades da escrita alfabética quanto o desenvolvimento de habilidades de uso do sistema de escrita, ou seja, há a necessidade de dar função à escrita e, por isso, estudantes cegos apresentam maior dificuldade neste campo, uma vez que a função da escrita é reduzida, em razão da quantidade de usuários, segundo os pesquisadores:

Assim, práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento de habilidades fonológicas (Souza & Bandini, 2007) e morfossintáticas são necessárias para que se compreendam o princípio alfabético e as normas ortográficas da nossa língua. São indispensáveis atividades que focalizem habilidades linguístico-cognitivas e que permitam a reflexão acerca dos aspectos comunicativos e funcionais da língua escrita. É essencial que se desenvolva nos alunos cegos uma atitude crítica durante a produção textual, sensibilizando-os para a importância da escrita como ato comunicativo. (p. 346).

Por fim Nicolaiewsky e Correa (2009) ressaltaram, mais uma vez, a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, que auxiliem na funcionalidade da escrita e que tornem o desenvolvimento da linguagem escrita mais significativo para o estudante cego.

Ziesmann e Frison (2016) tiveram o cuidado com a formação de professores em uma pesquisa que teve por objetivo promover espaços coletivos de estudo e discussão sobre a educação inclusiva de sujeitos com deficiência visual, com foco voltado para a escrita e leitura do braile.

O estudo de caso desenvolvido por Ziesmann e Frison (2016) apontou que o conhecimento não é produto apenas das vias sensoriais, mas também (e principalmente) das relações sociais presentes no ambiente escolar e, no caso de estudantes cegos e/ou com baixa visão, essas relações ficam mais evidentes.

Um ponto importante abordado pelas autoras foi sobre a concepção de cegueira, que não deve ser tratada apenas como ausência da visão, uma vez que traz

outras especificidades que precisam ser levadas em consideração, sobretudo na escolarização.

Os participantes deste estudo indicaram materiais de baixo custo para a confecção de adaptações voltadas ao público cego, como a confecção de jogos táteis com EVA, jogo de memória, livros sensoriais, dentre outros recursos que podem ser encontrados em Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais o AEE é ofertado e que deveriam ser utilizados com maior frequência em salas regulares.

Canejo (2018) desenvolveu um estudo voltado especificamente para a alfabetização de alunos cegos, o que engloba diversas discussões.

Inicialmente a autora problematizou a questão da escolarização de estudantes cegos em escolas regulares ou especiais, trazendo um histórico das Instituições voltadas ao público-alvo da Educação Especial contextualizado à Política em vigor de cada período.

Em seguida, Canejo (2018) retomou a temática quanto à alfabetização de alunos cegos, com destaque para as especificidades envolvidas neste processo: diferenciação entre a manifestação da visão (sintética) e do tato (analítica), fazendo com que a criança cega veja o mundo “em partes” até formar o todo; detecção de cores impossibilitada pela ausência da visão, uma vez que não há textura, som ou cheiro nas cores; alfabetização que deve ocorrer com os mesmos critérios da criança vidente, com ressalva para o letramento e as experiências adquiridas anteriormente; dentre outras.

Canejo (2018) fez uma importante menção a diferenciação entre o letramento de crianças videntes e crianças cegas, destacando que a estimulação precoce é indispensável e deve ser iniciada o mais cedo possível, principalmente para crianças com cegueira congênita.

Especificamente em relação à leitura e escrita, Canejo (2018) comentou que a criança cega ou com baixa visão apresenta, no geral, um atraso, uma vez que o Sistema Braille não faz parte do cotidiano destas desde cedo. Assim, a autora reforça a necessidade da estimulação precoce e de intervenções com o objetivo de proporcionar experiências táteis relacionadas com o braile, o que pode ser atendido com a frequência deste público na Educação Infantil, como um campo de preparo para as experiências de alfabetização e letramento propostas para o Ensino Fundamental.

Outro aspecto destacado por Canejo (2018, p. 39) é que apenas o fato de poder enxergar não é garantia de aprendizagem, pois muitas crianças não conseguem se alfabetizar no tempo esperado. Para a autora:

O período do letramento/alfabetização é aquele em que afloram os mais graves problemas verificados no decurso do desenvolvimento mental da criança cegas ou com baixa visão. Nessa fase, acionam-se esquemas interpretativos de fundamental importância. Se tiverem ocorrido falhas na construção das estruturas cognitivas durante as etapas evolutivas desse desenvolvimento, o processo de alfabetização sofrerá atraso, tornar-se-á empobrecido, mecânico e trará ao alfabetizando enormes dificuldades e profundos fracassos. (CANEJO, 2018, p. 40).

Por fim, Canejo (2018) concluiu utilizando-se dessas definições e especificidades para defender que a alfabetização de estudantes cegos seja efetivada em classes especiais. No entanto, ressalta-se que isso não é o previsto pela legislação em vigor e que o professor especialista, no AEE, é quem deve ser o responsável por auxiliar neste processo por meio de recursos e estratégias específicos (BRASIL, 2009).

Este estudo de Canejo (2018), inclusive, vai de encontro a outras pesquisas, como a de Nicolaiewsky e Correa (2008), Rosa e Selau (2011) e Nicolaiewsky (2016), todos com foco para a alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão no Ensino Fundamental.

O estudo de Nicolaiewsky e Correa (2008), anterior ao encontrado como resultado na base de dados do Portal de Periódicos da Capes, trata da compreensão da criança cega em relação ao conceito de palavra e faz indicações de uso de recursos e estratégias pedagógicas parecidas com as já citadas.

Rosa e Selau (2011), por meio de uma pesquisa bibliográfica, afirmaram que não encontraram, na literatura, diferenças significativas em relação ao processo de alfabetização e letramento de crianças cegas e/ou com baixa visão e de crianças videntes. No entanto, chamaram a atenção para a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, recorrendo a estudos anteriores e afirmando que “o método sintético é um dos que dão maior resultado para alfabetizar crianças cegas, devido ao fato de partir da unidade para o todo, enquanto o método analítico parte do todo para a unidade”.

As afirmações de Rosa e Selau (2011), no entanto, precisam de atenção, principalmente porque o próprio sistema de escrita é diferenciado e a criança, especialmente a cega, precisa de experiências anteriores à aprendizagem do Braille.

Nicolaiewsky (2016) analisou os erros ortográficos presentes na produção textual em braille de estudantes cegos e concluiu que a revisão textual, uma estratégia pedagógica comumente utilizada com crianças videntes, também pode (e deve) ser adotada com o público cego.

Desta forma, é possível observar que o tema de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão possui muita discussão e embates entre grupos opostos. No entanto, há unanimidade de que o principal foco deve estar sempre na aprendizagem do estudante, por meio de práticas pedagógicas que a favoreçam.

4.4.3 Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo

Seabra Júnior, Fiorini e Manzini (2015) desenvolveram uma pesquisa voltada para o uso de ilustrações de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos. O princípio utilizado foi como o professor, no caso o de Educação Física, consegue vislumbrar as capacidades, as limitações, as necessidades e os cuidados básicos para que os alunos com deficiência possam participar das atividades propostas.

Destaca-se que este artigo foi produto de uma revisão de literatura, porém, neste estudo aqui caracterizado o objetivo dos autores foi identificar, interpretar e categorizar as proposições que descrevem estratégias de ensino e recursos pedagógicos, propostos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão. Além disso, os autores também formataram um manual ilustrativo com a descrição das estratégias de ensino e dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores e desenvolveram um tipo de procedimento de descrição de figura em texto impresso (SEABRA-JÚNIOR; MANZINI, 2008).

Este tipo de descrição de textos impressos é de grande importância para o ensino de estudantes cegos e/ou com baixa visão e, com base no estudo de Seabra Júnior, Fiorini e Manzini (2015) fica evidente que isto se aplica a outras disciplinas escolares.

Os resultados analisados por Seabra Júnior, Fiorini e Manzini (2015) indicaram algumas categorias que precisam de atenção quando o público-alvo em questão são os sujeitos cegos ou com baixa visão: 1) Pré-Requisitos – Habilidades e competências

a serem adquiridas; 2) Reconhecimento e exploração do ambiente; 3) Apresentação, execução e *feedback* da tarefa; 4) Procedimentos para o uso do colega tutor; e 5) Recursos pedagógicos.

Cada uma destas categorias foi discutida pelos autores e, neste momento, a categoria de recursos pedagógicos será destacada por ser a de maior relação com o objetivo da presente Tese.

Após a identificação de 35 proposições para intervenção, isto é, 35 possibilidades para que o professor de Educação Física realizasse algum tipo de intervenção relacionada aos recursos pedagógicos utilizados com estudantes cegos e/ou com baixa visão, os autores a subdividiram de acordo com sugestões para adaptações, ou seja, aqueles recursos que precisavam de alterações; prescrições de recursos próprios a etiologia, ou seja, recursos específicos para cegueira e para baixa visão; e resolução de problemas pelo aluno, ou seja, aqueles recursos que dependiam principalmente do uso por parte do aluno. O principal destaque nesta categoria foi:

[...] garantir que os recursos pedagógicos não sejam somente instrumentos para a execução de tarefas, mas um facilitador na orientação da pessoa cega ou com baixa visão, no meio em que está inserida, na locomoção, como estímulo às pessoas com resíduos visuais (SEABRA-JÚNIOR; FIORINI; MANZINI, 2015, p. 22).

Este destaque é bastante relevante para a escolarização do estudante cego e/ou com baixa visão, principalmente porque o recurso não pode ser apenas um instrumento, mas precisa, antes de tudo, facilitar o acesso e desempenho deste em qualquer atividade a ser desenvolvida dentro ou fora da sala de aula. Sendo assim, as estratégias pedagógicas devem seguir o mesmo preceito e auxiliar o aluno em tais atividades.

Essas indicações vão ao encontro de um estudo desenvolvido por Fiorini e Manzini (2016), que indicaram estratégias como nível e tempo de atenção, campo visual, posicionamento do professor durante a explicação, verbalização dos movimentos, dentre outras técnicas de comando verbal e de demonstração passo a passo que auxiliam na execução de atividades de Educação Física. Essas mesmas estratégias também podem ser utilizadas em atividades voltadas para a linguagem escrita, pensando principalmente no professor da sala comum.

Silva, Gonçalves e Marques (2015), por sua vez, realizaram uma pesquisa com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de mapear as

compreensões e ações relacionadas à prática pedagógica com estudantes cegos em aulas de ciências da natureza.

Os resultados foram divididos segundo as temáticas dos relatos dos professores por meio de entrevistas: a importância dos meios mediacionais no ensino de Ciências da Natureza com estudantes cegos; a compensação biológica relacionada à cegueira e o processo educativo em Ciências da Natureza; o trabalho coletivo e o respeito às diferenças nas aulas de Ciências da Natureza com cegos; e colaboração na docência em com estudantes cegos: pressupostos e ações.

Sobre a importância dos meios mediacionais no ensino de Ciências da Natureza com estudantes cegos, o principal relato dos professores teve relação com as adaptações necessárias, como o uso de textos em braile, brinquedos e massa de modelar. Esses recursos são muito utilizados em várias outras disciplinas do currículo, inclusive com o uso de representações bi ou tridimensionais conforme indicado por pesquisas da área e auxiliam não só as crianças cegas, mas toda a turma na compreensão de esquemas mais complexos (NUERNBERG, 2010; SORIANO, 2017; VENTORINI, 2009).

Um fator muito importante relatado Silva, Gonçalves e Marques (2015) foi de que o planejamento do professor é essencial para que o recurso seja utilizado de forma a promover a equidade entre todos os estudantes da turma, em conjunto com as relações entre eles.

A compensação biológica relacionada à cegueira e o processo educativo em Ciências da Natureza foi outro tema debatido pelas autoras, com foco no uso de outros sentidos (principalmente o auditivo e tátil) para que os estudantes tivessem acesso ao conteúdo ministrado pelos professores. Um dos relatos indicou, inclusive, a importância das preferências do aluno quanto às adaptações táteis, algo que deve ser levado em consideração porque requer experiências anteriores.

Quanto ao trabalho coletivo e o respeito às diferenças nas aulas de Ciências da Natureza com cegos, Silva, Gonçalves e Marques (2015) destacaram que os alunos com e sem deficiência devem ter uma interação que auxilie no processo de aprendizagem de todos. Além disso, os relatos discutidos também apontaram que a família e a sala de recursos são relevantes neste trabalho coletivo, com destaque, também, para as relações de cooperação, valorizando a dimensão social da aprendizagem.

Por fim, a categoria proposta por Silva, Gonçalves e Marques (2015) que discutiu a colaboração na docência em com estudantes cegos indicou que a presença do professor especialista é essencial para o desempenho de ações pedagógicas.

Um dos relatos que chamou a atenção foi sobre a aceitação do professor especialista na sala de aula, juntamente com o professor regente. Isto deveria ser encarado como algo comum, no formato de parceria entre os profissionais. No entanto, um dos “medos” dos professores regentes é que os demais alunos solicitem auxílio do professor especialista, gerando uma espécie de confusão entre os papéis (SORIANO; OLIVEIRA, 2015).

Outro aspecto relevante é a confusão que se faz entre a função de professor especialista e a de cuidador para alunos com deficiência, sem caráter pedagógico. Ao discutirem isso Silva, Gonçalves e Marques (2015) trazem definições quanto à função de cada professor (regente e especialista), mas também fazem alusão quanto à necessidade de formação de professores que consigam trabalhar em colaboração.

Ao concluírem o artigo, Silva, Gonçalves e Marques (2015) indicaram que as adaptações de materiais e a valorização do conhecimento prévio dos alunos é essencial para a aprendizagem em aulas de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde que aliadas à interação entre os estudantes cegos com os demais colegas, bem como com o professor regente. Além disso, trouxeram a necessidade do trabalho colaborativo entre docentes para a prática pedagógica com este público. Destaca-se, por fim, a didática nas aulas de Ciências da Natureza, com efeito na formação de professores que a diversifiquem e deem valor para as experiências dos alunos por meio de vários sentidos.

Rosa e Baraldi (2015) realizaram um estudo com o objetivo de apresentar algumas discussões sobre o uso de narrativas (auto)biográficas como fontes para a realização de pesquisas em Educação Matemática, mais especificamente com sujeitos cegos e/ou com baixa visão.

As autoras utilizaram trechos de memoriais de quatro professores: dois que trabalhavam em escolas especializadas e outros dois em escolas regulares.

Os resultados ressaltaram a importância de recursos adaptados voltados para todas as disciplinas do currículo, com foco especial para a confecção e aplicação desses recursos na prática docente de cada um desses professores.

Uma das conclusões das autoras é de que as ações citadas pelos participantes como locais de desenvolvimento de projetos, além de seguirem as orientações do Ministério da Educação, também dispõem:

[...] sobre a criação de condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, como posicionar o mobiliário para facilitar a locomoção, descrever todo o material usado em sala de aula, oferecer suporte físico, verbal e instrucional no que se refere à orientação e mobilidade e disponibilizar recursos materiais como pranchas, lupa, material didático ampliado, livro falado, equipamento de informática, etc. (ROSA; BARALDI, 2015, p. 952).

Sendo assim, as autoras deixaram evidentes práticas e recursos para serem utilizados com estudantes cegos e/ou com baixa visão, independentemente da idade e/ou do nível de ensino.

Barbosa *et al.* (2020) realizaram uma RSL voltada para o ensino de matemática para alunos cegos e/ou com baixa visão, sem especificação de idade ou ano escolar. No entanto, os autores caracterizaram cada um dos 138 resultados segundo o autor, título, base de pesquisa, descrição breve da proposta, conteúdo ou aplicação, tipo de proposta e resultado.

O item tipo de proposta ou metodologia de ensino tinha como característica evidenciar o recurso utilizado pelos professores em cada estudo. Desta forma, a definição que mais apareceu foi a de materiais manipulativos e tecnologias assistivas (nomenclatura utilizada pelos autores assim, no plural), indicando que este tipo de recurso é o mais utilizado também em aulas de matemática, independentemente do conteúdo (gráficos, aritmética, dentre outros).

4.5 Considerações Finais

De forma geral, o objetivo proposto para esse estudo de RSL foi de identificar, com base na literatura nacional, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A análise dos resultados que foi realizada por meio de temas, priorizando aspectos relativos aos recursos e estratégias utilizados pelos professores durante os momentos de intervenção na linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontou que existem poucos artigos nesta área no país, sendo um campo promissor para pesquisas.

Destaca-se que devido ao número restrito de publicações na base pesquisada, também foram analisados artigos da Revista do IBC, como apoio para as discussões.

Com os resultados obtidos foi possível identificar três temáticas principais: 1) Adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão; 2) Processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão; e 3) Relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo.

No que se refere, especificamente, à adaptação de recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de estudantes cegos e/ou com baixa visão, identificou-se a partir dos estudos analisados que os recursos e as estratégias descritas, por exemplo, miniaturas de animais e blocos de madeira, atividades com pares e diálogos sobre temas de interesse, constituem-se como ferramentas importantes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com essas condições.

Além disso, identificou-se como demasiadamente promissor o uso do DUA para o trabalho pedagógico com o público de estudantes com deficiência visual e ainda, a importância de disponibilização de recursos digitais como o livro didático, por exemplo, o que pode auxiliar no processo de alfabetização de diversos públicos, inclusive estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Em relação ao processo de alfabetização e letramento de estudantes cegos e /ou com baixa visão, os estudos analisados indicaram, por exemplo, que a exposição da criança cega à textos em braile pode favorecer o processo de construção da

linguagem escrita, especialmente em relação, à segmentação correta das palavras. Outro aspecto identificado refere-se à importância da explicitação da função da escrita, em outras palavras, que as práticas pedagógicas nesta área sejam voltadas para a funcionalidade da escrita e realizadas em contextos significativos.

De modo geral, observou-se que o tema de alfabetização e letramento de estudantes cegos e/ou com baixa visão contempla ampla discussão e embates sobre o uso, por exemplo, de recursos (tecnológicos e tradicionais) e estratégias que envolvem métodos de ensino específicos. Contudo, há unanimidade de que o principal foco deve estar sempre na aprendizagem do estudante, por meio de práticas pedagógicas que a favoreçam.

Referente à relação entre o desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão e as disciplinas específicas do currículo observou como pontos de destaque nos estudos analisados: que a descrição de textos impressos é fundamental para o ensino de estudantes cegos e/ou com baixa visão nas diferentes disciplinas; que o recurso não pode ser apenas um instrumento, mas precisa, antes de tudo, facilitar o acesso e desempenho deste em qualquer atividade a ser desenvolvida dentro ou fora da sala de aula; que técnicas de comando verbal e de demonstração passo a passo que auxiliam na execução de atividades; e que o planejamento do professor é essencial para que o recurso seja utilizado de forma a promover a equidade entre todos os estudantes da turma, em conjunto com as relações entre eles.

De modo geral, os dados permitiram observar que embora exista preocupação e reconhecimento acerca da importância de implementação de recursos e estratégias voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita para crianças cegas e/ou com baixa visão, há ainda uma grande lacuna em relação à oferta desses recursos e estratégias no contexto escolar o que envolve, sem dúvidas, aspectos relativos ao planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Destaca-se dentre a necessidade de pesquisas que abordem o desenvolvimento da linguagem escrita para crianças cegas e/ou com baixa visão, estudos direcionados para a temática que relacionem a BNCC, as práticas pedagógicas e os estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Desse modo, pretende-se no Estudo 2 da presente tese identificar e analisar, por meio de relatos escritos dos professores, práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita em estudantes cegos e/ou

com baixa visão, por professores da sala comum e do AEE que atuam ou atuaram com este público nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 ESTUDO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM FOCO PARA LINGUAGEM ESCRITA DESENVOLVIDAS COM ESTUDANTES CEGOS E/OU COM BAIXA VISÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.1 Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da linguagem escrita

Embora a BNCC aborde a temática da linguagem escrita, foi possível observar, conforme indicado pelos resultados do Estudo 1 desta Tese, poucos artigos publicados como fruto de pesquisas direcionadas para a temática que relacionem a BNCC, as práticas pedagógicas e a Educação Especial, especialmente, voltada aos estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Especificamente para os estudantes cegos e/ou com baixa visão, as práticas pedagógicas costumam ser bastante relacionadas à adaptação de recursos, como proposto por Cardeal (2009); Preto (2009); Nuernberg (2010); Masini (2013) e Oliveira e Miura (2015).

Cardeal (2009) chamou a atenção para o contorno das imagens em ilustrações voltadas para o público em questão, deixando claro que as formas de mais fácil reconhecimento foram as simples, as figuras geométricas planas e os esquemas, sem tantos detalhes que poderiam confundir o usuário.

Preto (2009) realizou uma pesquisa para estudar a melhor forma para adaptar livros de literatura infantil para crianças cegas e/ou com baixa visão, com o uso de recursos específicos como tintas com cheiros e texturas, o que se mostrou bastante importante para este público.

Nuernberg (2010) desenvolveu uma pesquisa de intervenção com foco para a construção de ilustrações táteis bidimensionais como tentativas de garantir a acessibilidade do conteúdo visual de livros infantis, levando em consideração as particularidades e individualidades das pessoas envolvidas neste uso e tendo em vista a linguagem como via de compensação social da cegueira.

Masini (2013) destacou a importância de se partir do que é comum para as pessoas com e sem deficiência e, a partir disso, identificar e adaptar aquilo que não é, sendo o professor fundamental neste processo, podendo mediar de maneira mais específica quando necessário e de acordo com a faixa etária e nível de auxílio exigido.

Oliveira e Miura (2015) indicaram, com base em adaptações construídas para estudantes cegos e surdos durante um estudo de intervenção, alguns cuidados em

relação à adaptação de materiais, como tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidelidade, facilidade de manuseio, resistência e segurança, considerando que alguns destes critérios são mais gerais e outros dependem de características subjetivas de cada usuário.

Especificamente sobre o uso de recursos ópticos para escolares cegos e/ou com baixa visão Montilha *et al.* (2006) indicaram que estes são fundamentais e Tavarayama (2011) indicou a importância de recursos tecnológicos, cada vez mais presentes na educação, para o desenvolvimento desse público.

Ainda relacionado a este aspecto, é importante ressaltar que a avaliação do desenvolvimento da linguagem (oral e escrita) com o público-alvo da Educação Especial e mais especificamente, com estudantes cegos e/ou com baixa visão, é bastante restrito, condicionado à estudos de aquisição de linguagem oral, conforme será discutido a seguir.

5.2 Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento da linguagem

Oliveira e Braga (2013) indicaram que não dispomos, no Brasil, de instrumentos standardizados a avaliação do desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão. Além disso, os instrumentos existentes para a avaliação da linguagem em crianças, de forma geral, possuem muitos recursos visuais, o que os tornam frágeis para a utilização com este público, como é o caso de instrumentos voltados para a avaliação de vocabulário (BEFI-LOPES, 2004; CAPOVILLA; CAPOVILLA, 1997; DUNN; DUNN, 1981; RESCORLA; MIRAK; SINGH, 2000).

É importante ressaltar que Rangel e Victor (2022) ratificaram esses dados em um estudo também voltado para o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças com deficiência visual que buscou discutir a produção científica brasileira, especificamente teses e dissertações disponíveis no Catálogo da Capes, no período de 1987 a 2018.

Sobre este aspecto de instrumentos voltados para a avaliação de vocabulário, Rodrigues, Cruz-Santos e Oliveira (2017) indicaram a possibilidade de adaptação das provas do teste de linguagem infantil nas áreas de fonologia, vocabulário, fluência e pragmática (ABFW) para o uso com crianças cegas e/ou com baixa visão dos 3 aos 7 anos. Os resultados do estudo piloto indicaram que esta adaptação foi eficaz em termos de acessibilidade para esta população.

Para crianças menores, Leonhardt (1992) construiu uma escala de desenvolvimento de crianças cegas de 0 a 2 anos de idade, com seis critérios de avaliação: 1) postura e motricidade; 2) sentido auditivo; 3) comunicação; 4) sentido tátil; 5) desenvolvimento cognitivo; e 6) hábitos, cada um deles com especificidades para avaliação. De forma geral, esta escala, desenvolvida na Universidade de Barcelona, tem sido utilizada como um meio de avaliação da linguagem desta população em programas de estimulação precoce.

Bruno (2009) desenvolveu, no Brasil, uma pesquisa intitulada “avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na Educação Infantil”, na qual descreveu diferentes formas de usar recursos e estratégias pedagógicas para esta avaliação. Embora o foco da pesquisadora tenha sido a Educação Infantil, alguns itens podem ser trabalhados independentemente da idade, principalmente aqueles voltados para a “avaliação funcional de habilidades visuais e necessidades educacionais especiais”, que podem auxiliar na adaptação de recursos e estratégias voltados para este público.

Moreira (2021a) desenvolveu o Programa de Comunicação Alternativa Tátil para Crianças com Deficiência Múltipla Sensorial (PACT), fruto da Tese de doutorado e publicado pelo Instituto Benjamin Constant em formato de material didático do Instituto, no qual a autora descreveu todos os passos para a elaboração de recursos táteis de Comunicação Alternativa e testes com três usuários cegos. O estudo apontou que a utilização desses recursos de forma adequada auxiliou no desenvolvimento dos participantes, no entanto, também destacou a necessidade de conhecimento dos professores sobre os símbolos táteis desenvolvidos pela *Texas School for the Blind and Visually Impaired* (TSBVI) e de outras formas complementares de comunicação.

Outro estudo de Moreira (2021b) indicou que o uso de recursos e estratégias táteis para crianças com deficiência múltipla sensorial visual favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento desse público, com possibilidades de expressão por meio da comunicação alternativa, da oralidade ou da escrita, de acordo com as especificidades de cada usuário.

Em um estudo que buscou identificar as temáticas mais exploradas com relação à população cega e/ou com baixa visão em dois dos periódicos qualificados da área da Educação Especial com recorte temporal de 2008 a 2014, Soriano *et al.* (2015) indicaram que a produção voltada para a escolarização desse público ainda é

um tema pouco explorado no Brasil, assim como os recursos e a rede de apoio direcionada a eles.

Ao atualizar essa busca, com recorte temporal de 2015 a 2020, Lopes *et al.* (2021) identificaram que houve aumento no número de publicações de artigos que abordaram a temática da escolarização de alunos cegos e/ou com baixa visão. No entanto, as autoras também destacaram a importância de pesquisas com foco na providência de recursos, estratégias e apoio e adaptações voltadas ao processo de escolarização, bem como acerca da formação docente na perspectiva inclusiva.

Soriano *et al.* (2015) discutiram também a utilização de recursos que possam auxiliar no processo de escolarização desse público durante todo o desenvolvimento infantil, levando em conta suas especificidades e as características comuns a todas as crianças da mesma faixa etária. Este aspecto corrobora a discussão de Masini (2013) quanto ao que é comum e o que é específico às pessoas cegas e/ou com baixa visão em relação às pessoas com desenvolvimento típico. Em relação às crianças com baixa visão, Domingues (2010) comentou que a utilização de outros instrumentos que provoquem a exploração dos demais sentidos em prol da aproximação dos alunos com a leitura e a escrita passa a ser primordial nas primeiras experiências desse público.

5.2 Problema de pesquisa

Diante do exposto, surgem algumas questões voltadas para as práticas pedagógicas com estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como: os objetos de conhecimento propostos pela BNCC têm sido trabalhados, na visão dos professores do ensino comum e do AEE, com este público? Quais gêneros textuais estão sendo privilegiados ou não neste trabalho e como tem sido o trabalho? De que forma ocorrem as práticas pedagógicas, tanto relacionadas aos recursos quanto às estratégias, no processo de desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão?

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo geral

Identificar e analisar, por meio de relatos escritos dos professores, práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita em estudantes cegos e/ou com baixa visão, por professores da sala comum e do AEE que atuam ou atuaram com este público nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.3.2 Objetivos Específicos

- a) Relatar de que forma o AEE é ofertado para os estudantes cegos e/ou com baixa visão;
- b) Indicar se o ensino colaborativo ocorre no Ensino Fundamental deste público e de que forma ele ocorre;
- c) Identificar como os professores consideram sua prática em relação aos objetos de conhecimento de linguagem escrita da BNCC;
- d) Descrever recursos e estratégias mencionados pelos professores para trabalhar com os objetos de conhecimento;
- e) Identificar quais gêneros textuais os professores indicaram trabalhar com os estudantes cegos e/ou com baixa visão;
- f) Descrever recursos e estratégias mencionados pelos professores para trabalhar com os gêneros textuais.

5.4 Método

Neste item serão tratados os aspectos metodológicos de elaboração e aplicação de um questionário voltado para professores da sala comum e do AEE para identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5.4.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, Campus de Marília/SP, sob o nº 48361521.9.0000.5406, cujo parecer nº 5.109.872 é datado de 17 de novembro de 2021 (Anexo A).

5.4.2 Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo de natureza descritiva acerca das práticas pedagógicas empregadas por professores da sala comum e do AEE em relação ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Gil (2008, p. 28) indicou que estudos de natureza descritiva são aqueles em que há a “utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados” e nos quais o objetivo é estudar características específicas de um determinado grupo.

Para Triviños (1987) estudos no campo da educação, geralmente, são de natureza descritiva. Na presente Tese, por exemplo, as práticas pedagógicas foram descritas com base nas respostas relativas aos recursos e às estratégias pedagógicas que o professor relatou nas perguntas abertas do questionário, estabelecendo uma relação entre as variáveis do estudo e os objetivos específicos propostos.

5.4.3 Participantes

5.4.3.1 Critérios de seleção de participantes

Os participantes abordados foram professores da sala comum e do AEE que atuam ou atuaram com estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde a implementação da BNCC (BRASIL, 2017), ou seja, de 2017, até o momento².

Foi realizada uma espécie de rede de colaboração para a seleção e recrutamento de participantes, mais bem detalhado a seguir.

² Ressalta-se, portanto, que o professor não precisava, necessariamente, estar atuando com o público-alvo.

Primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com membros e ex-membros do Grupo de Pesquisa DefSen por meio de aplicativos de mensagens, solicitando que repassassem aos seus contatos. Este tipo de divulgação costuma ocorrer em grupos que possuem membros e ex-membros em diversas localidades, como é o caso, e em pesquisas nas quais os participantes são mais restritos, o que também se aplica.

Em seguida, também foram utilizadas as redes sociais para o recrutamento de participantes, com foco em grupos de deficiência visual. No entanto, não houve nenhuma participação por meio deste recurso.

Outro tipo de recrutamento foi pedir à rede de contatos que divulgassem a pesquisa para amigos e professores conhecidos.

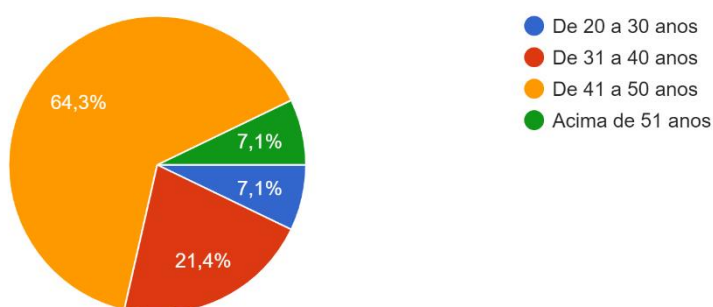
Assim, os critérios de participação foram atuar com o público-alvo em questão, ou seja, estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) e o momento atual e aceitar participar da pesquisa.

5.4.3.2 Descrição dos participantes

Os 14 participantes que se dispuseram a participar da pesquisa foram caracterizados de acordo com os dados coletados por meio de um questionário que será explicado no item de instrumentos e descritos a seguir.

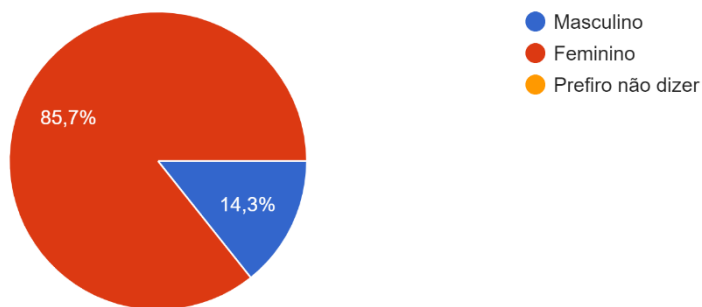
Em relação à faixa etária, a maior concentração dos participantes apontou ter entre 41 e 50 anos de idade, equivalente a nove deles, conforme o Gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes



Fonte: elaboração própria

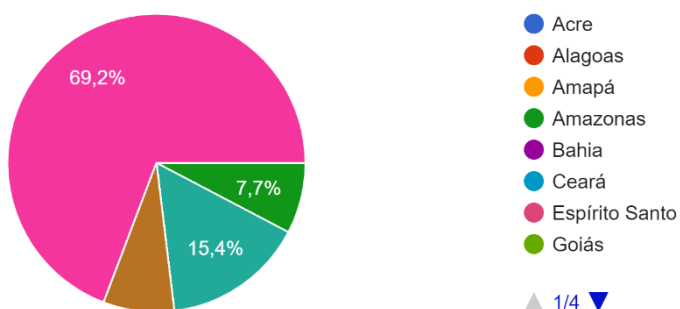
Em relação ao gênero, entre os 14 participantes, dois deles informaram ser do sexo masculino, conforme o Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Gênero dos participantes

Fonte: elaboração própria

Os dados sobre gênero mantiveram o indicativo de que a pedagogia continua sendo uma profissão predominantemente feminina.

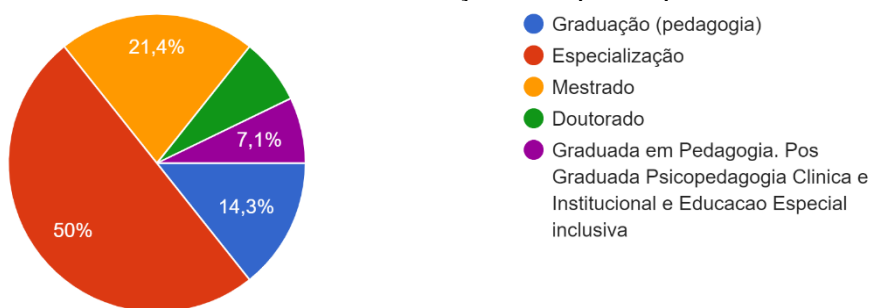
A pergunta sobre o Estado no qual o participante reside, teve uma diferença em relação às demais, pois apenas 13 pessoas a responderam. Ainda assim, as respostas apontaram para a predominância do Estado de São Paulo, com nove respondentes, evidenciada por ser o mesmo estado da pesquisadora e o com maior índice de salas de AEE. Portanto, este dado não pode ser usado como determinante para as práticas pedagógicas. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Estado dos participantes

Fonte: elaboração própria

Ainda de forma a caracterizar os participantes, foram realizadas algumas perguntas acerca da formação profissional, direcionadas para a formação inicial e continuada dos participantes.

Sobre a formação atual, os participantes indicaram a maior titulação concluída, conforme o Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Maior titulação dos participantes

Fonte: elaboração própria

Oito participantes indicaram ter especialização, sendo destacadas as da área de Educação Especial e Educação Inclusiva, uma chamada “Metodologias de Ensino das Séries Iniciais” e outra “Psicopedagogia Clínica e Institucional”.

Além disso, dois participantes indicaram ter apenas a Graduação em Pedagogia (ambos professores da sala comum), três indicaram ter mestrado, sendo um em Letras e os outros em Educação e, por fim, um participante indicou ter doutorado na área da Educação.

Quando perguntados sobre cursos de formação continuada, os professores indicaram que realizaram os seguintes, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Cursos realizados pelos participantes

Participante	Cursos realizados	Área de formação e dados do curso realizado e da Instituição de Ensino
P1	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual; - Qualificação de Professores na área da Deficiência Visual	- Qualificação de Professores na área da Deficiência Visual
P2	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral	- Altas habilidades
P3	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual	- Aperfeiçoamento em DV
P4	- Cursos de capacitação na área da Educação inclusiva.	- Cursos oferecidos pela prefeitura municipal
P5	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual	- AEE surdez; - AEE autismo
P6	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral - Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual	- Acessibilidade nos Livros Eletrônicos para pessoas com Deficiência Visual; - Transtorno do Espectro autista: implicações teóricas e educacionais; - O Soroban no Ensino da Matemática: uma perspectiva inclusiva; - Síndrome de Asperger;

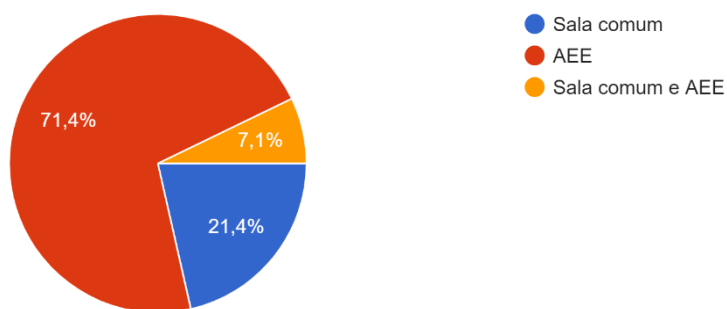
		- Deficiência Intelectual associada à outra deficiência
P7	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Pós-Graduação em Educação Especial	- Educação Especial e Inclusiva
P8	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Certificação internacional no modelo DIR Floortime para tratamento do TEA e outros desafios no desenvolvimento	- Curso no Memorial da Inclusão SP; - Curso na UFSCar; - Certificação online pelo ICDL USA; - Palestras em diferentes redes de ensino, cursos livres de arte e filosofia
P9	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual	- Curso sobre o autismo; - Curso de consultor e transcritor de texto em Braille pelo portal da Deficiência visual; - Consultoria em Áudio descrição; - Combate à violência contra a pessoa com deficiência
P10	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral	- Abraçando a Inclusão - Coensino - Desenho Universal
P11	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral	- LIBRAS
P12	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral	- Habilidades Sociais - CBI of Miami
P13	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral	- Especialização em Deficiência Intelectual
P14	- Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral; - Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual, - Vários outros na área da Educação Especial	- Cursos voltados para o AEE

Fonte: elaboração própria

Os dados relativos aos cursos de formação continuada indicaram uma preocupação dos participantes em relação à atuação com o público-alvo da Educação Especial e, principalmente, com estudantes cegos ou com baixa visão, sendo mais destacados aqueles nos quais a acessibilidade foi o tema central.

Para finalizar as questões relativas aos participantes, foram realizadas algumas perguntas relativas à atuação profissional, direcionadas para a atuação dos participantes na sala regular e/ou no AEE.

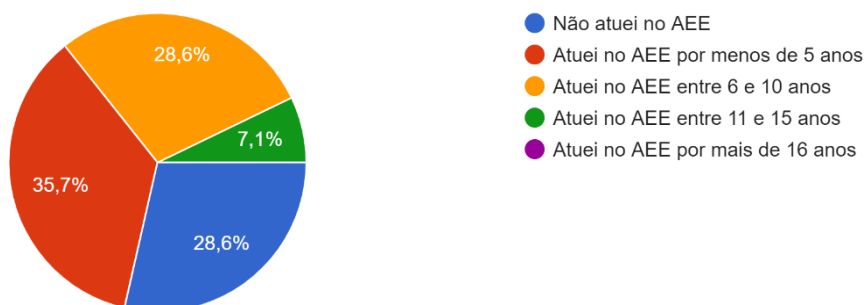
Em relação a atuação recente nas salas, os resultados indicaram que 71,4% dos professores atuam apenas no AEE, 21,4% apenas da sala comum e 7,1% em ambas, equivalente a 10, três e um participante, respectivamente, conforme o Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 – Atuação em sala comum e/ou regular

Fonte: elaboração própria

Os professores que mais aderiram a responder o questionário foram os do AEE, o que pode ser um indicativo de que este público está centralizado em algumas escolas polos, dependendo, inclusive, da organização deste atendimento ou, também por conta do público abordado, trata-se de um número restrito de professores que já atuaram com ele.

Sobre isso, os Gráficos 6 e 7, a seguir, tratam da atuação ou não no cargo inverso:

Gráfico 6 – Atuação de professores da sala comum no AEE

Fonte: elaboração própria

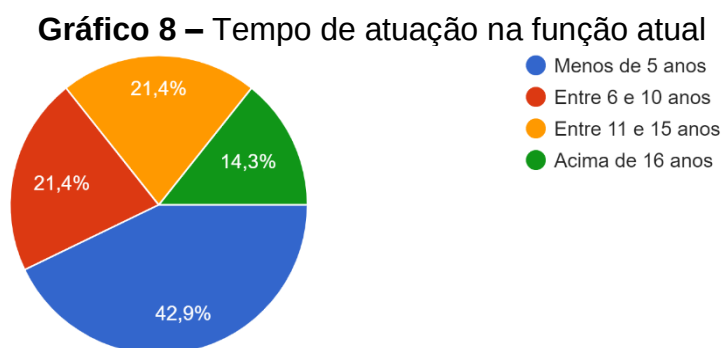
Gráfico 7 – Atuação de professores do AEE na sala comum

Fonte: elaboração própria

Os dados apresentados nos Gráficos 6 e 7 indicam que os professores do AEE costumam ter tido experiência também na sala comum, provavelmente pelo fato de ser exigida a formação inicial para isso, enquanto os professores da sala comum têm

menor ou nenhuma atuação no AEE, possivelmente pela necessidade de cursos de especialização e/ou pela própria organização de cada município com concursos e atribuição de cargos.

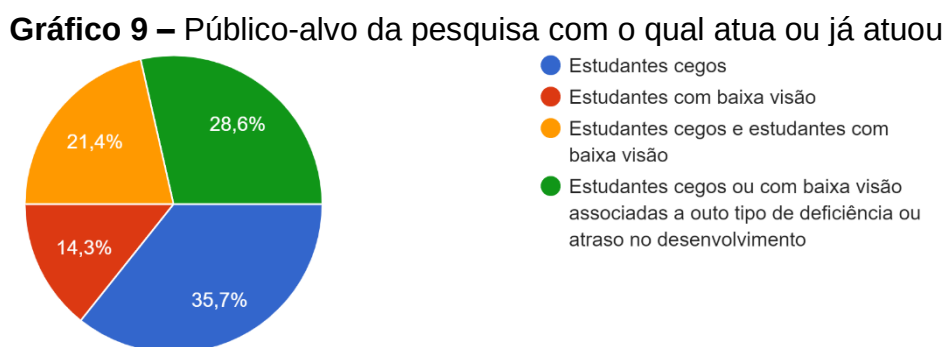
Quanto ao tempo de atuação na função atual, os dados estão dispostos no Gráfico 8, a seguir:



Fonte: elaboração própria

Os dados indicam que o tempo de atuação acima de 6 anos está equilibrado, enquanto, por outro lado, 42,9% dos participantes responderam estar no cargo atual há menos de 5 anos.

Outro dado que merece destaque é o relativo ao público-alvo com o qual o professor já trabalhou, conforme o Gráfico 9, a seguir:



Fonte: elaboração própria

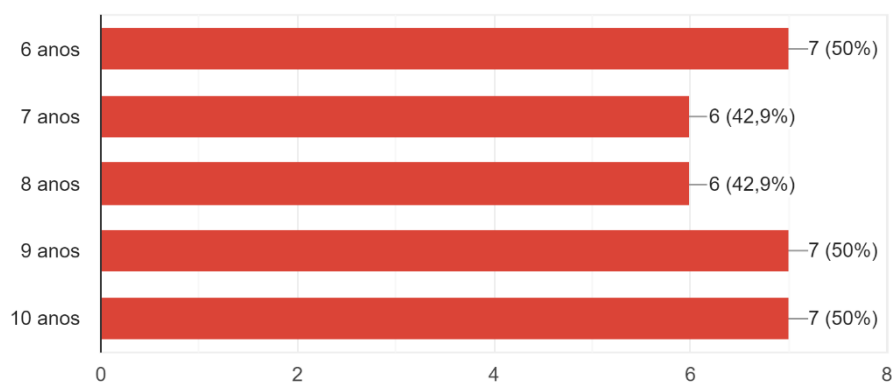
Os professores têm, portanto, experiência tanto com estudantes cegos, com baixa visão e também com estudantes com outro tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento associado.

Dentre as deficiências associadas, destacaram-se: deficiência intelectual, apontada por quatro professores; deficiência física e Transtorno do Espectro Autista (TEA), apontados por um professor cada. Isso é importante pois outras deficiências podem exigir uma adaptação menor ou maior em relação aos recursos e estratégias

pedagógicas quando comparadas com a cegueira e/ou baixa visão isoladamente, embora entre elas também haja diferenças.

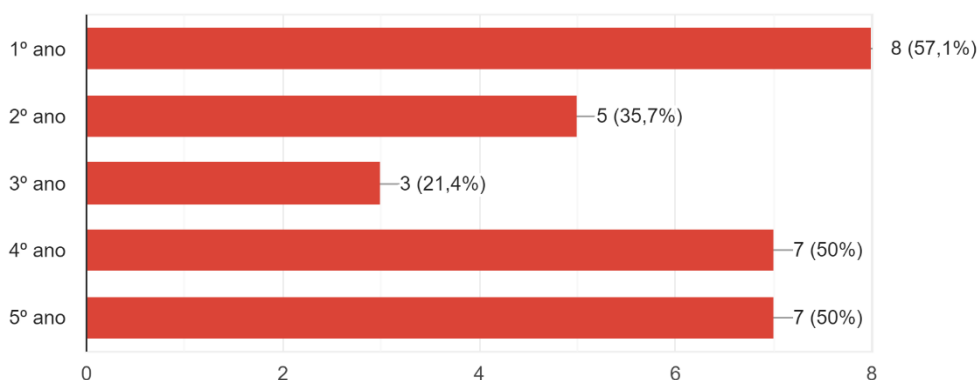
Sobre a idade e o ano escolar dos estudantes cegos e/ou com baixa visão com os quais os professores já atuaram, era possível assinalar mais de uma alternativa, tendo em vista que alguns participantes já trabalharam com mais de uma aluno, o que pode ser visualizado nos Gráficos 10 e 11, a seguir:

Gráfico 10 – Idade dos estudantes cegos ou com baixa visão com os quais os professores já atuaram



Fonte: elaboração própria

Gráfico 11 – Ano escolar dos estudantes cegos ou com baixa visão com os quais os professores já atuaram



Fonte: elaboração própria

A relação idade/ano escolar quando se trata de sujeitos com deficiência nem sempre segue o proposto pela legislação, principalmente porque ainda há matrículas tardias e outros motivos para o atraso na escolarização.

Diante de todos estes dados, alguns dados de caracterização dos participantes estão dispostos no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Caracterização dos participantes

Participante	Faixa etária	Gênero	Estado	Formação atual?	Atuação	Público-alvo que atua
P1	41 a 50 anos	Feminino	Bahia	Mestrado	AEE	Cegos e baixa visão
P2	41 a 50 anos	Masculino	São Paulo	Graduação (pedagogia)	Sala comum	Baixa visão
P3	Acima de 51 anos	Feminino	São Paulo	Doutorado	Sala comum	Cegos e baixa visão
P4	41 a 50 anos	Feminino	Minas Gerais	Especialização	AEE	Cegos
P5	31 a 40 anos	Feminino	Amazonas	Especialização	AEE	Cegos
P6	41 a 50 anos	Feminino	São Paulo	Especialização	AEE	Baixa visão
P7	41 a 50 anos	Feminino	Minas Gerais	Especialização	AEE	Cegos ou Baixa visão associadas a outro tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento
P8	31 a 40 anos	Masculino	São Paulo	Mestrado	AEE	Cegos ou Baixa visão associadas a outro tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento
P9	41 a 50 anos	Feminino	São Paulo	Graduação (pedagogia)	AEE	Cegos ou Baixa visão associadas a outro tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento
P10	20 a 30 anos	Feminino	São Paulo	Especialização	Sala comum e AEE	Cegos
P11	41 a 50 anos	Feminino	Rondônia	Especialização	Sala comum	Cegos
P12	41 a 50 anos	Feminino	São Paulo	Mestrado	AEE	Cegos
P13	31 a 40 anos	Feminino	São Paulo	Especialização	AEE	Cegos e baixa visão
P14	41 a 50 anos	Feminino	São Paulo	Especialização	AEE	Cegos ou Baixa visão associadas a outro tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento

Fonte: elaboração própria.

5.4.4 Instrumento de coleta de dados

O instrumento desenvolvido foi um questionário para identificação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A construção do questionário foi realizada com base nos estudos de Gunther (1999) e Gil (2008) especificamente voltados para este instrumento quanto ao enunciado e a forma como as perguntas devem ser elaboradas.

Gunther (1999) discutiu sobre a elaboração de questionários e como ele poderia ser aplicado, à época o autor destacou que uma das formas de aplicação do instrumento poderia ser por telefone, além da entrevista pessoal e autoaplicação por meio do envio dos questionários pelo correio ou em grupos nos quais a presença do pesquisador não é necessária. Atualmente, muitas pesquisas têm adotado o questionário autoaplicável no contexto da COVID-19, que ainda impossibilita a interação pessoal, e, desta forma, oferecem a vantagem de um maior número de participantes por meio da internet³.

Neste sentido, o questionário desenvolvido para esta Tese foi pensado para o contexto online, com autoaplicação e uso dos recursos do *Google Workspace*, por ser esta a ferramenta mais conhecida e utilizada, atualmente, no contexto educacional, exatamente em virtude da pandemia.

Ainda sobre os estudos de Gunther (1999) também foram consideradas as seções para o desenvolvimento de um questionário, a saber:

1) bases conceituais e populacionais de um questionário – definição da população respondente, ou seja, professores da sala comum e do AEE de qualquer localidade do Brasil;

2) contexto social da aplicação do instrumento – ambiente online, por meio de um formulário autoaplicável e envio da cópia das respostas para o participante por e-mail ao final da aplicação;

3) estrutura lógica do instrumento – com atenção para a apresentação do questionário e para o objetivo pelo qual é solicitado que ele seja respondido; perguntas abertas e fechadas intercaladas para que fossem menos cansativas e reforço dos

³ Trata-se de um questionário que foi aplicado de forma online, em decorrência da pandemia da COVID-19, que tem impedido coletas de dados presenciais.

agradecimentos e contato para eventuais dúvidas e/ou esclarecimentos no início e no final do instrumento;

4) elementos do instrumento – foi realizada aplicação de um teste piloto, que será detalhado mais adiante e houve o cuidado metodológico de dividir as perguntas nas seguintes seções temáticas: identificação pessoal; formação profissional; atuação profissional; questões especificamente relacionadas aos objetos de conhecimento da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco na linguagem escrita e, por último, uma seção sobre gêneros textuais.

Um cuidado especial, tratado por Gunther (1999) como quinto item para o desenvolvimento de questionários, foram as diferenças no tipo de aplicação do instrumento, o que também foi adaptado nesta tese por tratar-se de um formulário online, conforme já mencionado.

Cabe ressaltar, ainda, que o desenvolvimento das perguntas fechadas também teve atenção às indicações de Real e Parker (2000), principalmente com relação às opções de resposta, já pensando em como estas poderiam ser analisadas futuramente.

Gil (2008) destacou as vantagens e desvantagens do uso de questionários em detrimento aos roteiros de entrevista. Neste sentido, o autor apontou que as respostas às questões abertas podem não ser relevantes para o pesquisador, uma vez que este instrumento não exige a presença dele e, por isso, há que se ter um cuidado redobrado com a maneira como a pergunta é redigida, deixando claro o que se pretende com ela.

Após essa explanação, ressalta-se que a construção do questionário se deu pelas seguintes etapas:

a) primeira versão com os objetivos para o questionário, apresentação, perguntas gerais sobre identificação pessoal e atuação profissional e rascunho sobre enunciados relacionados à BNCC contemplando possibilidades sobre competências específicas de Língua Portuguesa, práticas de linguagem ou objetos de conhecimento;

b) segunda versão com correção dos objetivos e da apresentação, inserção do TCLE e reelaboração das perguntas com melhor delineamento e foco para as práticas de linguagem escrita contempladas pela BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

c) terceira versão com reestruturação para que o questionário fosse respondido de forma online, com perguntas obrigatórias e optativas, além de uma seção específica para concordância ou não com o TCLE. Nesta versão também foi definido que a forma de perguntas relativas à BNCC seria apenas por meio dos objetos de conhecimento relacionados à escrita e à produção textual, ou seja, nove itens compostos por: Construção do sistema alfabético; Correspondência fonema-grafema; Edição de textos; Escrita autônoma e compartilhada; Escrita colaborativa; Planejamento de texto; Produção de textos; Revisão de textos; e Utilização de tecnologia digital.

d) quarta versão do questionário com a revisão dos itens e posterior envio para teste de aplicabilidade do formulário;

e) ajustes finais do formulário e inserção do tempo previsto para resposta.

Ressalta-se que foi realizada uma análise consensual entre quatro pessoas na construção do questionário, dispensando-se assim, o envio para juízes.

As seções de questões foram as seguintes: 1) Apresentação; 2) TCLE; 3) identificação pessoal; 4) formação profissional; 5) atuação profissional; 6) questões especificamente relacionadas aos objetos de conhecimento da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com foco na linguagem escrita; 7) identificação de gêneros textuais que vêm sendo trabalhados com este público; e 8) Comentários opcionais e complementares.

O questionário completo encontra-se em apêndice (Apêndice E).

5.4.5 Procedimento de coleta de dados

Após os passos para recrutamento dos participantes, o *link* para responder ao questionário foi enviado por e-mail ou por aplicativo de mensagens diretamente para eles ou para os pesquisadores, em sua maioria ex-membros do Grupo de Pesquisas Deficiências Físicas e Sensoriais da Unesp de Marília, no entanto, outros pesquisadores de Estados diferentes também o receberam, assim como o questionário também foi publicado em redes sociais.

O *link* para respostas ficou disponível entre os meses de setembro e dezembro de 2021 e todos os dados foram coletados por meio do *Google Forms*, com o registro das respostas pela ferramenta.

Após este período, os dados coletados foram baixados e deu-se início a análise do material na íntegra.

5.4.6 Procedimento de análise de dados

Para o procedimento de análise dos dados, realizou-se a tabulação de todos os dados dos questionários em uma planilha do *Microsoft Excel*, gerada automaticamente pela ferramenta do *Google Forms*.

Vale salientar, que os dados gerados na planilha do *Microsoft Excel* foram conferidos e novamente organizados de acordo com cada uma das seções de perguntas.

As categorias de análise foram pré-estabelecidas com base nos objetos de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017) e foram aqui respeitadas, com a observação de estarem de acordo com os objetivos específicos do estudo.

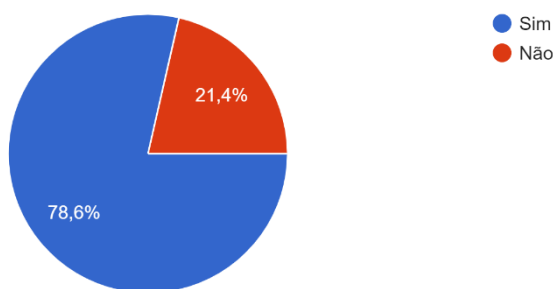
5.5 Resultados e discussão

Os resultados serão analisados de acordo com os objetivos específicos deste Estudo.

5.5.1 Oferta do AEE para estudantes cegos e/ou com baixa visão e o ensino colaborativo

Quanto à frequência ao AEE, os resultados estão no Gráfico 12, a seguir:

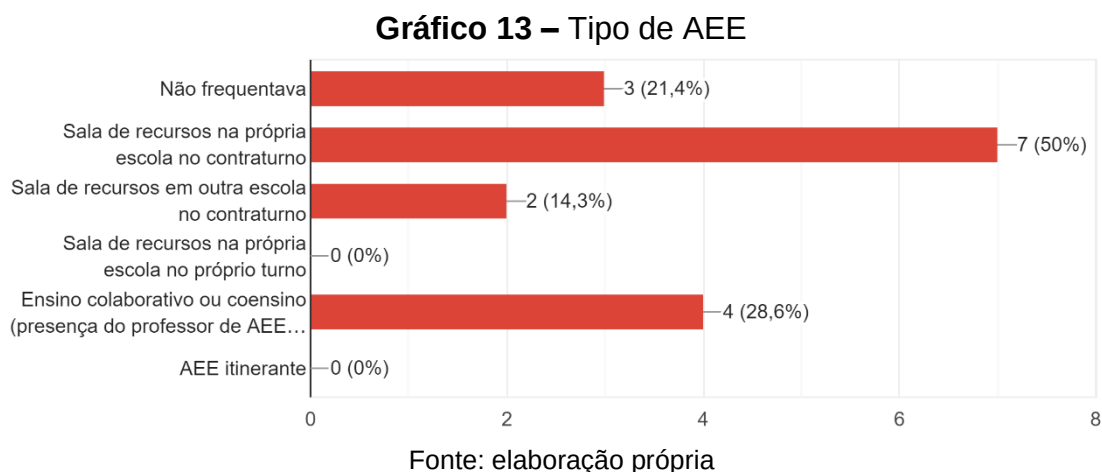
Gráfico 12 – Frequência dos estudantes cegos ou com baixa visão no AEE



Fonte: elaboração própria

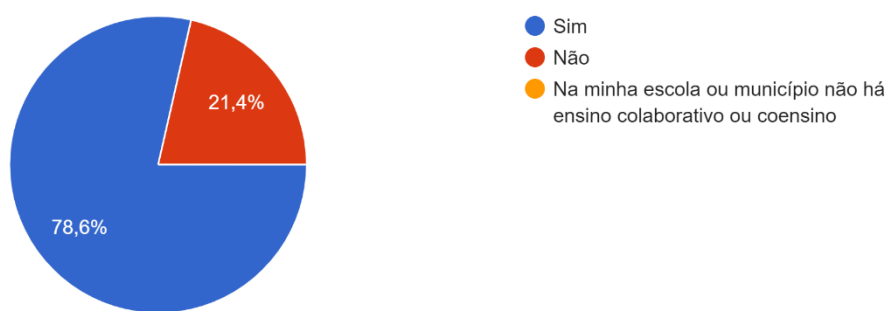
Ressalta-se que nem sempre é necessário que o estudante público-alvo da Educação Especial frequente o AEE, uma vez que isso depende de outros fatores como a necessidade do atendimento, os níveis de suporte, dentre outros.

Quanto ao tipo de AEE, os resultados estão no Gráfico 13, a seguir:

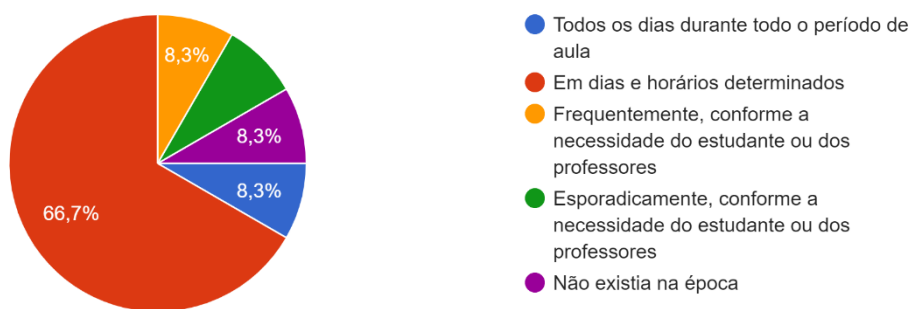


Em relação ao ensino colaborativo ou coensino, 100% dos participantes indicaram que este é realizado na escola ou município, entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Comum. No entanto, em relação especificamente ao público-alvo desta pesquisa, os resultado foi menor, conforme o Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 – Práticas de ensino colaborativo ou coensino

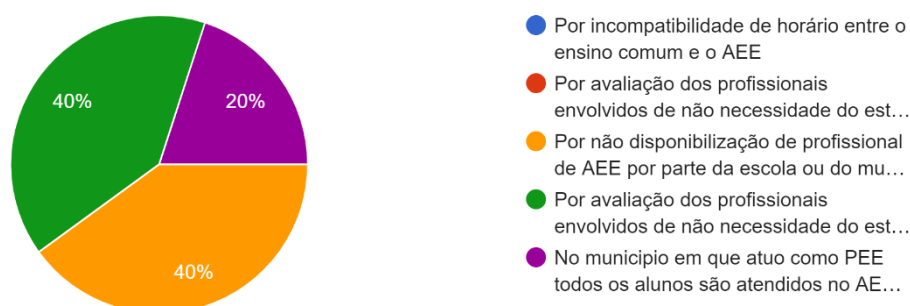


Em complemento à esta questão, também foi perguntado como o ensino colaborativo foi realizado, conforme ilustrado pelo Gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15 – Oferta do ensino colaborativo e/ou coensino

Fonte: elaboração própria

Por fim, a última pergunta desta seção foi sobre o motivo pelo qual o ensino colaborativo não foi realizado com o estudante cego e/ou com baixa visão, conforme o Gráfico 16, a seguir:

Gráfico 16 – Motivo de ausência do trabalho colaborativo

Fonte: elaboração própria

Dos cinco professores que responderam à esta questão, dois deles informaram que o profissional de AEE não foi disponibilizado pela escola ou município para o trabalho neste formato, embora houvesse a necessidade da prática colaborativa.

O principal dado dessas questões foi sobre a forma como o ensino colaborativo ou coensino eram organizados.

O P1, por exemplo, destacou que isso era desempenhado por meio de relatórios, o que não consiste com as práticas de ensino colaborativo.

Já o P12 afirmou que:

A aluna recebia atendimento no contraturno e, no turno de aula era oportunizado-lhe momentos semanais de apoio em sala. Os professores envolvidos no caso, trabalhavam de modo colaborativo na discussão das melhores estratégias e na realização de recursos para beneficiar o ensino do Sistema Braille e o ensino dos pré-requisitos para alfabetização. A família recebia atendimento psicológico para lidar com as necessidades da filha. Houve também a visita domiciliar da Equipe do AEE acompanhada de profissional cego para orientar a família e filha quanto ao uso da bengala.

As afirmações, e mesmo as concepções, sobre o ensino colaborativo e o coensino apresentadas são bastante distintas. Entretanto, a literatura aponta que práticas colaborativas, principalmente quando aliadas ao uso de estratégias e recursos pedagógicos, auxiliam no desenvolvimento de todas as crianças, independente da idade (INGLES; SCHNECKENBERG, 2015; SORIANO; OLIVEIRA, 2015).

5.5.2 Prática pedagógica em relação aos objetos de conhecimento de linguagem escrita da BNCC

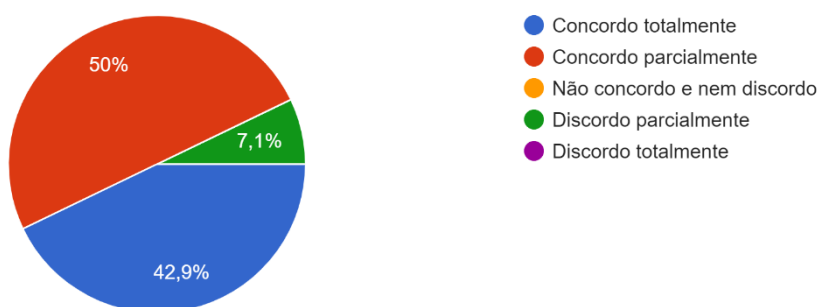
Nesta “categoria”, foram incluídos todos os objetos de conhecimento da BNCC (BRASIL, 2017) referentes à linguagem escrita. Assim, cada um deles será apresentado de acordo com a avaliação do professor sobre sua própria prática e, em seguida, alguns recursos e estratégias apontados por eles para uso com estudantes cegos e/ou com baixa visão.

Nem todas as respostas foram consistentes e, por isso, apenas algumas delas serão destacadas nos quadros.

5.5.2.1 *Construção do sistema alfabético*

Quanto ao grau de satisfação em relação ao trabalho pedagógico com o objeto “construção do sistema alfabético”, destaca-se que 50% dos participantes indicaram estar parcialmente satisfeitos, 42,9% indicaram estar totalmente satisfeitos e 7,1% indicaram estar parcialmente insatisfeito, conforme o Gráfico 17, a seguir:

Gráfico 17 – Construção do sistema alfabético



Fonte: elaboração própria

O alto índice de satisfação em relação ao trabalho com o objeto de conhecimento pode ser observado nos exemplos práticos de recursos e estratégias, conforme o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Construção do sistema alfabético

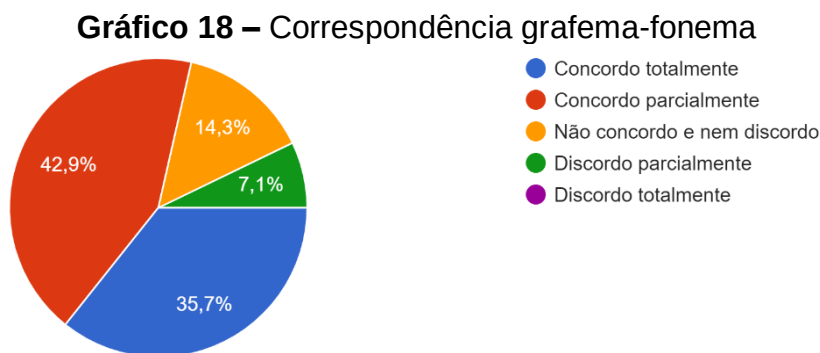
Participante	Recurso	Estratégia
P1		- Atividades lúdicas
P2	- Ampliação de fontes	- Flexibilização de atividades
P3	- Objetos reais; - Frutas; - Alfabeto móvel	- Relacionar a identificação visual e tátil com a escrita das palavras por meio do alfabeto móvel
P4	- Cella braile em tamanhos maiores - Objeto com a letra correspondente - Desenho em alto relevo	- Iniciar pelo nome próprio do estudante; - Características físicas; - Planejamento de atividades; - A quantidade de tarefas desenvolvidas pela estudante foi algo refletido com a professora. - O uso da oralidade e da descrição dos personagens das histórias dos detalhes do sistema alfabético e numérico culminou como uma etapa de suma importância para a consolidação do sistema escrito
P7	- Ampliação de fontes - Uso de lupa	
P8		- Busca de palavras e imagens em jornais e revistas, de modo a completar o alfabeto (iniciando por vogais, e depois consoantes, em várias etapas) apenas reportagens com letra um pouco maior
P10	- Alfabeto móvel - Celas braile	- Era feito em sala de aula no coensino e também no contraturno com a outra professora
P11	- Multiplano e o ábaco para ensino prático das quatro operações	
P13	- Uso da máquina braile	
P14	- Celas em braile	

Fonte: elaboração própria com base nos dados do *Google Forms*.

Alguns relatos dos professores indicaram claramente o uso de recursos adaptados e estratégias que auxiliaram no desempenho do trabalho com o objeto de conhecimento, como por exemplo o uso de letras do alfabeto móvel, o que é de uso comum aos estudantes com desenvolvimento típico e objetos tangíveis e condiz com os resultados do estudo 1.

5.5.2.2 Correspondência grafema-fonema

Sobre o objeto de conhecimento “correspondência grafema-fonema” os participantes indicaram, em sua maioria, algum grau satisfação em relação ao seu trabalho, conforme o Gráfico 18, a seguir:



Fonte: elaboração própria

Os recursos e estratégias foram mais restritos se comparados ao item anterior, conforme o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Correspondência grafema-fonema

Participante	Recursos	Estratégias
P3	- Jogo de bingo com as imagens e palavras – famílias silábicas	- Ler de forma visual e verbal as palavras e imagens
P4	- Alfabeto braile	- Desenvolver conhecimentos prévios
P6	- Confecção com trava língua em pequenos grupos: as palavras eram digitadas para que eles fossem lendo e montando. - Letras na caixa alta, negrito, Arial e tamanho 36.	- A leitura era realizada e feita uma exposição no pátio da escola
P7	- Uso da lupa aumentativa - Fontes ampliadas	- Linguagem adequada para facilitar a compreensão
P8	- Bingo silábico - Jogo da forca	- Atividades e brincadeiras
P10	- Objetos do dia a dia - Notebook com DOSVOX	
P13		- Intervenção e oral das professoras e a estagiária que acompanhava para minimizar algumas trocas e erros que facilmente eram compreendidos pelo estudante

Fonte: elaboração própria

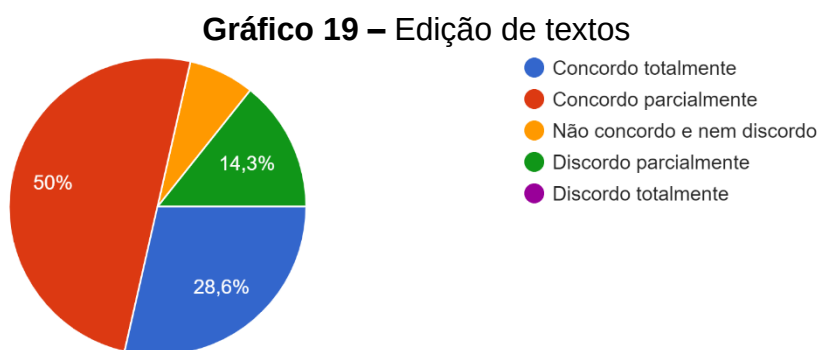
O participante 12 (P12) relatou uma observação pertinente:

Observou-se que a criança por um certo tempo vivenciava práticas pedagógicas adequadas a alunos videntes, algo que dificultou seu domínio inicial de requisitos para o grafema em Braile.

No entanto, outros professores indicaram estratégias com o uso de jogos, como bingo e trava-línguas, além de recursos ópticos e de *softwares* como o DOSVOX.

5.5.2.3 Edição de textos

Sobre o objeto “edição de textos” os professores, em sua maioria, indicaram estar satisfeitos sobre a forma como trabalharam com os estudantes cegos ou com baixa visão, conforme o Gráfico 19, a seguir:



Fonte: elaboração própria

Por outro lado, 14,3% dos professores indicaram discordarem parcialmente do modo como desenvolveram este objeto de conhecimento, sendo que um deles justificou, novamente, o curto período de permanência do aluno na escola e o outro que as pequenas frases aprendidas pelo aluno foram com o uso o DOSVOX, conforme o Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Edição de textos

Participante	Recursos	Estratégias
P1		- Estrutura: um texto tem início, meio e fim, salvaguardando as características de outros textos
P2	- Fontes ampliadas	- Apoio para encontrar possíveis incorreções
P3	- Fontes ampliadas	- Sorteio de fatos recentes para a edição de textos
P4		- Oralidade como apoio - Fase da alfabetização foi refletida pelo AEE junto a professora como contínua, respeitando o tempo da aluna e não o tempo escolar
P6	- Atividade com cantigas: em grupo, a cantiga estava em cartaz (para o estudante com baixa visão era melhor porque já era ampliado) com algumas lacunas para ser preenchida com as palavras que faltavam	
P10	- Notebook com DOSVOX	

P12	- Elementos e personagens táteis	- Professor como escriba
-----	----------------------------------	--------------------------

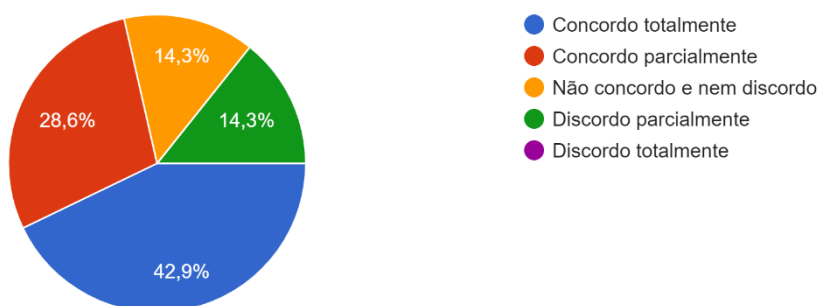
Fonte: elaboração própria

Com base nos relatos dos professores, destaca-se o uso de atividades com cantigas realizado por um dos participantes, por meio de um cartaz com a cantiga e lacunas para serem preenchidas. Atividades como esta não beneficiam somente o aluno com baixa visão, como no caso relatado, mas todos os alunos que participam da mesma forma.

5.5.2.4 Escrita autônoma e compartilhada

Em relação ao objeto “escrita autônoma e compartilhada” os professores indicaram estar satisfeitos com a forma como o trabalho tem sido realizado, conforme o Gráfico 20, a seguir:

Gráfico 20 – Escrita autônoma e compartilhada



Fonte: elaboração própria

Embora um dos participantes tenha indicado não concordar e nem discordar com a forma como o objeto foi trabalhado, também justificou que a professora da sala regular fazia ditados com palavras comuns e estimulava os alunos a escreverem pequenos textos, conforme o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Escrita autônoma e compartilhada

Participante	Recurso	Estratégia
P2	- Pauta ampliada e auxílio	- Auxílio na composição de ideias
P3	- Fonte ampliada	
P4	- Uso da reglete - Sílabas móveis	
P6		- Colega como escriba
P8		- Atividades em grupo, nas quais cada integrante desempenha um papel
P10	- Ditado de palavras	
P13	- Uso da máquina braile	- Auxílio nas atividades

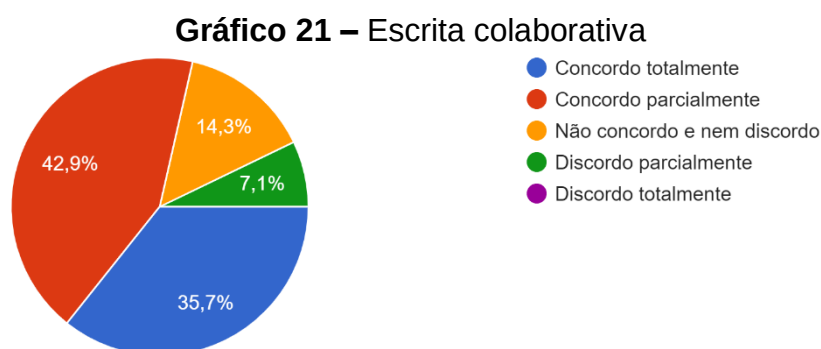
Fonte: elaboração própria

Dois participantes indicaram que estavam parcialmente insatisfeitos com a forma como a escrita autônoma e compartilhada foi trabalhada com o aluno, um deles justificou que isso simplesmente não ocorria e o outro que não havia material para isso na escola.

Os relatos dos professores sobre este objeto indicaram que os recursos pedagógicos se destacavam em relação às estratégias, principalmente quando o participante 4 ressalta o uso de sílabas móveis de madeira par a leitura de frases curtas e poemas pequenos. No entanto, o participante 7 relatou que suas interferências eram sempre necessárias.

5.5.2.5 Escrita colaborativa

A escrita colaborativa foi o objeto de conhecimento com maior índice de satisfação dos professores, conforme o Gráfico 21, a seguir:



Fonte: elaboração própria

O participante que indicou estar parcialmente insatisfeito com a forma como o objeto foi trabalhado foi o mesmo que justificou o tempo de permanência do aluno na escola, conforme o Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Escrita colaborativa

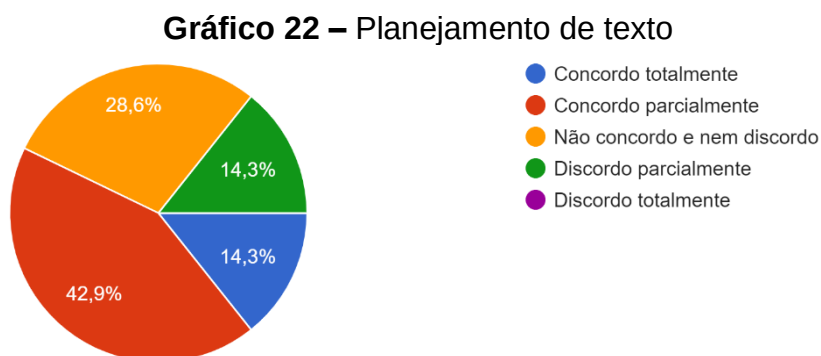
Participante	Recursos	Estratégias
P1		- Áudios para leitura
P2		- Professor como escriba e em fonte ampliada
P4	- Uso da reglete e da leitura de palavras e pequenas frases em braile	- Trabalho em pares
P6		- Atividades em pequenos grupos
P8		- Professor como escriba da turma
P10		- Textos coletivos
P12	- Representação de ideias com imagens dimensionais	
P13		- Professor como escriba da turma

Fonte: elaboração própria

Após os relatos dos professores destaca-se que as estratégias pedagógicas foram fundamentais para o desenvolvimento deste objeto de conhecimento, principalmente quando o professor atuava como escriba para a turma, uma atividade que costuma ocorrer em turmas com ou sem alunos com deficiência.

5.5.2.6 Planejamento de texto

Quando tratado sobre planejamento de texto, apenas metade dos professores indicaram estar satisfeitos sobre como este objeto tem sido trabalhado, conforme o Gráfico 22, a seguir:



Fonte: elaboração própria

A outra metade ficou entre professores que não estão nem satisfeitos e nem insatisfeitos e que estão parcialmente insatisfeitos, conforme o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para o Planejamento de texto

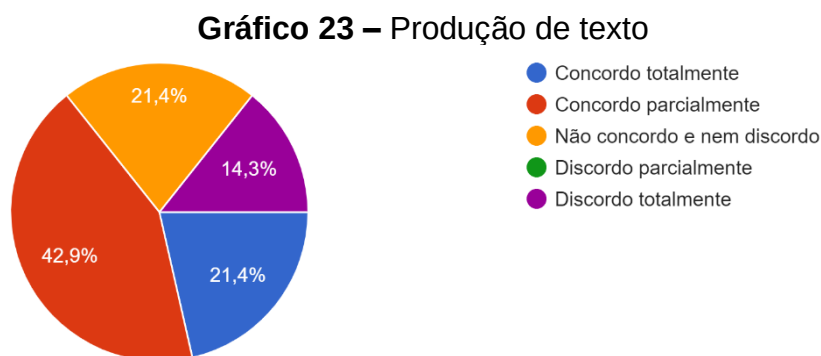
Participante	Recursos	Estratégias
P2		- Roteiro de escrita com ideias do aluno
P4		- Descrição dos detalhes de uma história
P6		- Professor como escriba
P7	- Uso de imagens representativas e/ou objetos	
P13		- Planejamento oral de estrutura textual antes da escrita

Fonte: elaboração própria

O relato do participante 4 indicou a descrição de detalhes relativos à história e o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e do AEE.

5.5.2.7 Produção de texto

Em relação à produção de texto, embora a maioria dos participantes tenham continuado afirmando algum grau de satisfação, é importante ressaltar que houve dois participantes que indicaram estar totalmente insatisfeitos, conforme o Gráfico 23, a seguir:



Fonte: elaboração própria

Os relatos relativos a este objeto de conhecimento podem ser melhor visualizados no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Produção de texto

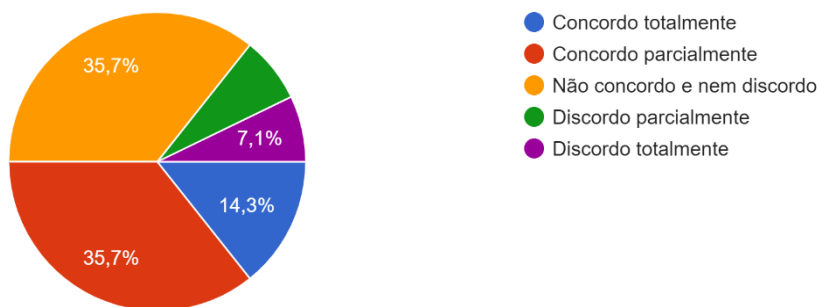
Participante	Recursos	Estratégias
P1		- Reescrita com base em áudios gravados pelo aluno
P8	- Alfabeto móvel - Pauta ampliada	- Criação de frases individuais sobre algum fato do seu cotidiano para compartilhamento com a turma

Fonte: elaboração própria

As situações relatadas pelos professores indicaram o uso de áudios e de recursos orais para que a produção textual fosse realizado, no entanto, isso não foi desempenhado em alguns casos.

5.5.2.8 Revisão de textos

Quanto à revisão de textos, metade dos participantes indicou algum grau de satisfação em relação à forma como este objeto tem sido trabalhado, conforme o Gráfico 24, a seguir:

Gráfico 24 – Revisão de textos

Fonte: elaboração própria

É relevante o fato de que 20% dos participantes indicaram algum grau de insatisfação, o que pode ser explicado pelos relatos, conforme o Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Revisão de textos

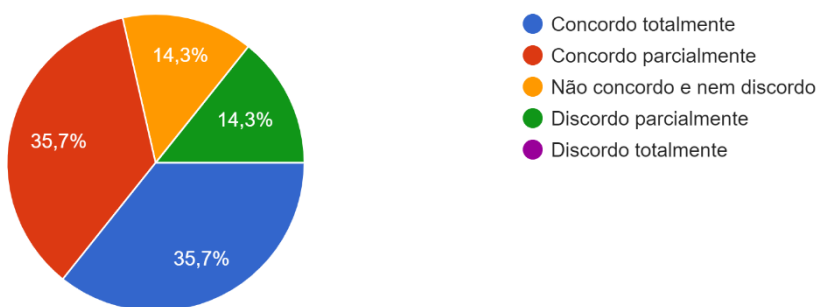
Participante	Recursos	Estratégias
P4	- Cella braile em mdf	- Utilização dos erros para aprendizagem da cela braile
P6		- Elaboração de um livro de receitas
P7	- Uso de imagens representativas	
P14	- Cella braile - Reglete - Máquina de escrever braile	- Correção coletiva

Fonte: elaboração própria

Destaca-se o relato do participante 4, com a indicação clara do uso de recursos e de estratégias que auxiliaram a aluna a realizar atividades em relação a revisão de textos.

5.5.2.9 Utilização de tecnologia digital

A utilização de tecnologia digital mostrou-se satisfatória por 70% dos participantes, conforme o Gráfico 25, a seguir:

Gráfico 25 – Utilização de tecnologia digital

Fonte: elaboração própria

Neste objeto de conhecimento nenhum participante indicou completa insatisfação, sendo que dois indicaram insatisfação parcial, com justificativas como dificuldade em relação ao uso da tecnologia, por exemplo, conforme o Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Descrição de recursos e estratégias utilizados para a Utilização de tecnologia digital

Participante	Recursos	Estratégias
P2	- Fontes ampliadas no <i>tablet</i>	
P3	- Uso do computador	
P4	- Uso do MEC Daisy	
P6	- Uso do celular e <i>tablet</i> - Jogos de computador	
P8	- Lousa digital	
P10	- DOSVOX	
P11	- Uso do computador - Impressora braile	
P13	- Máquina de escrever em braile	

Fonte: elaboração própria

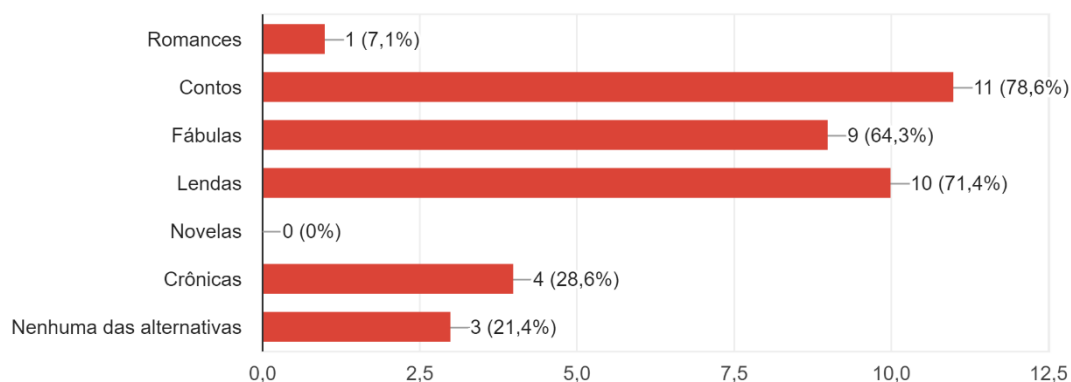
Os relatos dos participantes deixaram clara a importância dos recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para o trabalho com crianças em fase de alfabetização, mas não indicaram nenhuma estratégia pedagógica para trabalhar com esses recursos.

5.5.3 Prática pedagógica em relação aos gêneros textuais

Nesta “categoria”, foram incluídas todas as questões voltadas para a identificação dos gêneros textuais que vêm sendo trabalhados com o público-alvo deste estudo e que são previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental segundo a BNCC (BRASIL, 2017).

5.5.3.1 *Gênero Narrativo*

Quando perguntados acerca do gênero narrativo, as indicações do tipo de texto foram as especificadas no Gráfico 26, a seguir:

Gráfico 26 – Gênero Narrativo

Fonte: elaboração própria

Destaca-se os contos como o tipo de texto mais trabalhado pelos participantes, seguido das fábulas e lendas, conforme o Quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero Narrativo

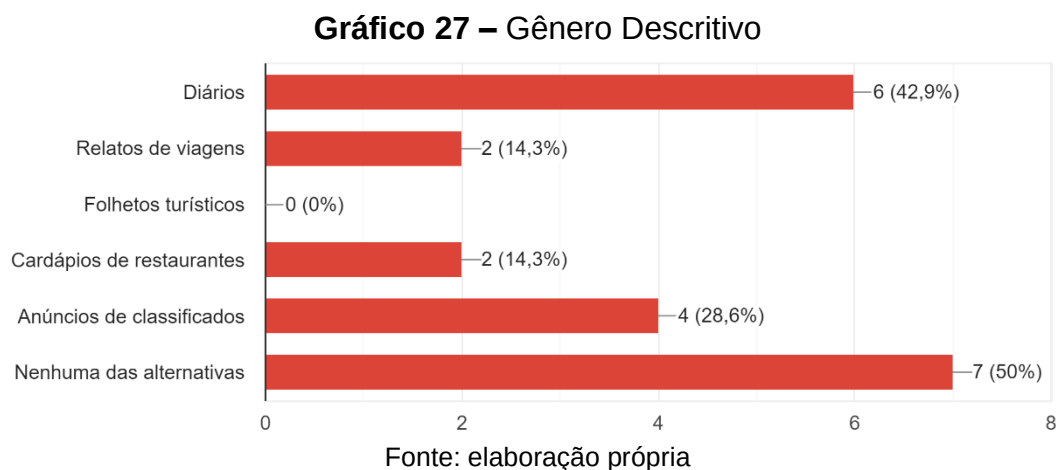
Participante	Recursos	Estratégias
P1		- Apresentação do gênero, características básicas e construção
P2	- Fonte ampliada	
P3	- Leitura de textos, filmes e livros	
P5	- Alfabeto em braile - Placas para comunicação	
P7		- Encenação (teatralização) do conteúdo
P8	- Alfabeto móvel - Pauta ampliada	
P9	- <i>Audiobook</i> - Livros ampliados e em braile - Livros com texturas e aromas	
P10	- Objetos concretos para os personagens das histórias	
P12	- Personagem dimensional	As habilidades alvos no AEE por meio de Narrativas são: atenção voluntária, concentração, interpretação, representação simbólica dos elementos e ampliação do vocabulários.
P14	- Textos escritos em Braille para leitura	

Fonte: elaboração própria

As estratégias relatadas foram as leituras em grupo ou pelo professor, de forma oral e teatralização das histórias. Enquanto os recursos mais utilizados foram ampliação de fontes, alfabeto móvel e em braile e utilização de objetos concretos e tangíveis.

5.5.3.2 Gênero descritivo

Sobre o gênero descritivo é relevante que 50% dos participantes indicaram não ter trabalhado com este gênero, conforme o Gráfico 27, a seguir:



O tipo de texto do gênero descritivo mais utilizado foi o diário, conforme o Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero descritivo

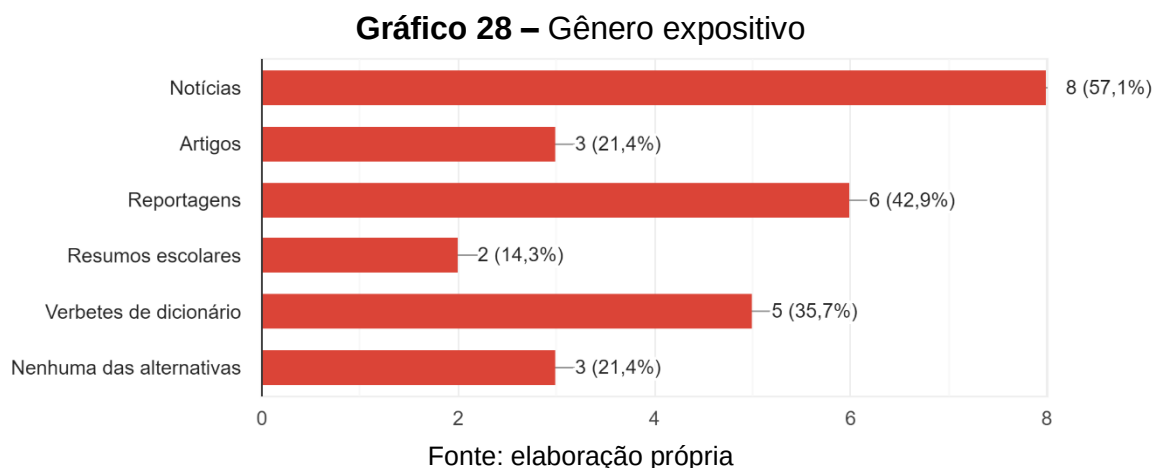
Participante	Recursos	Estratégias
P2	- Fonte ampliada	
P3	- Fonte ampliada	- Leitura de classificados de jornais
P4	- Audiodescrição	
P5	- Alfabeto em braile - Placas para comunicação	
P6		- Diário semanal
P7	- Imagens para referenciar cada tema	
P8	- Ampliação das imagens	- Aproximação da lousa
P12		- Relato oral de momentos a curto prazo a longo prazo, como o relato das vivências da aluna no final de semana.
P13	- Máquina braile	- Trabalho colaborativo entre os professores e com uso dos recursos tanto em sala comum quanto no AEE.
P14	- Caixas de sapato - Frascos e caixas de remédios escritas em braile	

Fonte: elaboração própria

Os recursos utilizados pelos professores foram a audiodescrição, ampliação das fontes e também de imagens. Além disso, algumas estratégias como o local onde a aluna se sentava também se mostram importantes.

5.5.3.3 Gênero expositivo

O gênero expositivo foi bastante trabalhado por meio de notícias, seguido por reportagens e verbetes de dicionário, conforme o Gráfico 28, a seguir:



Ressalta-se a diferença entre notícias de jornal ou internet e as reportagens, em geral mais completas e complexas. Alguns relatos podem ser lidos no Quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero expositivo

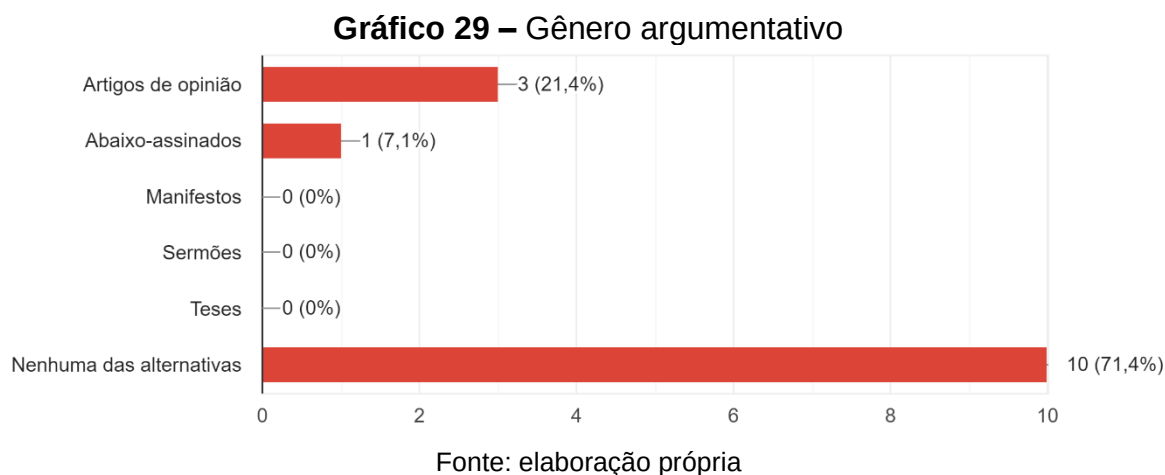
Participante	Recursos	Estratégias
P1		- Leitura comparativa de textos
P2	- Fonte ampliada	
P3	- Fonte ampliada - Lupa horizontal de leitura	
P5	- Alfabeto em braile - Placas para comunicação	
P6		- Entrevistas do aluno com familiares - Escrever carta a algum redator
P7	- Ampliação de imagens	
P8		- Auxílio leitor para a reportagem
P10		- Imitação de jornalistas da televisão para dar a notícia trabalhada em sala de aula (o aluno imitava os apresentadores)
P14		- Reescrita do texto e pequenas produções a partir dele

Fonte: elaboração própria

Os relatos chamaram a atenção para o uso de recursos ópticos de apoio à leitura e para a linguagem oral, quer tenha sido por meio de entrevistas com familiares ou em outros momentos como a apresentação da notícia que estava sendo estudada.

5.5.3.4 Gênero argumentativo

O gênero argumentativo foi o menos trabalhado pelos participantes, conforme o Gráfico 29, a seguir:



Entre os tipos trabalhados estão artigos de opinião e abaixo-assinados, conforme o Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero argumentativo

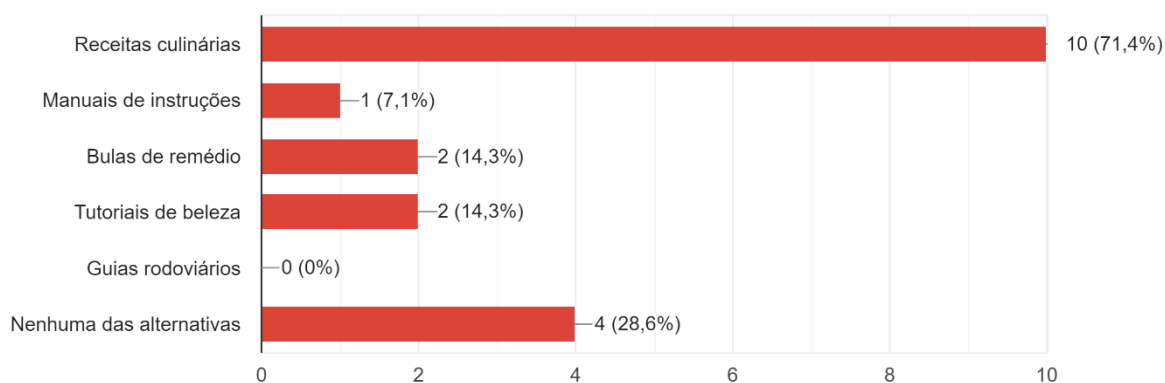
Participante	Recursos	Estratégias
P1		- Identificação das características e principais elementos de um artigo de opinião
P5	- Alfabeto em braile - Placas para comunicação	
P8	- Pauta ampliada	- Resposta oral
P14		- Uso de textos simples, de fatos do cotidiano deles, onde pudesse se fazer um argumento e/ou opinar.

Fonte: elaboração própria

Os exemplos dos participantes foram em relação a ampliação de fontes e de respostas orais sobre o gênero textual.

5.5.3.5 Gênero Injuntivo

Acerca do gênero injuntivo o tipo de texto mais utilizado foram as receitas culinárias, conforme o Gráfico 30, a seguir:

Gráfico 30 – Gênero Injuntivo

Fonte: elaboração própria

Destaca-se que esse tipo de texto é bastante utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente associado a confecção de alguma receita e não só a sua escrita, como uma forma de funcionalidade, o que pode ser observado nos relatos do Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero Injuntivo

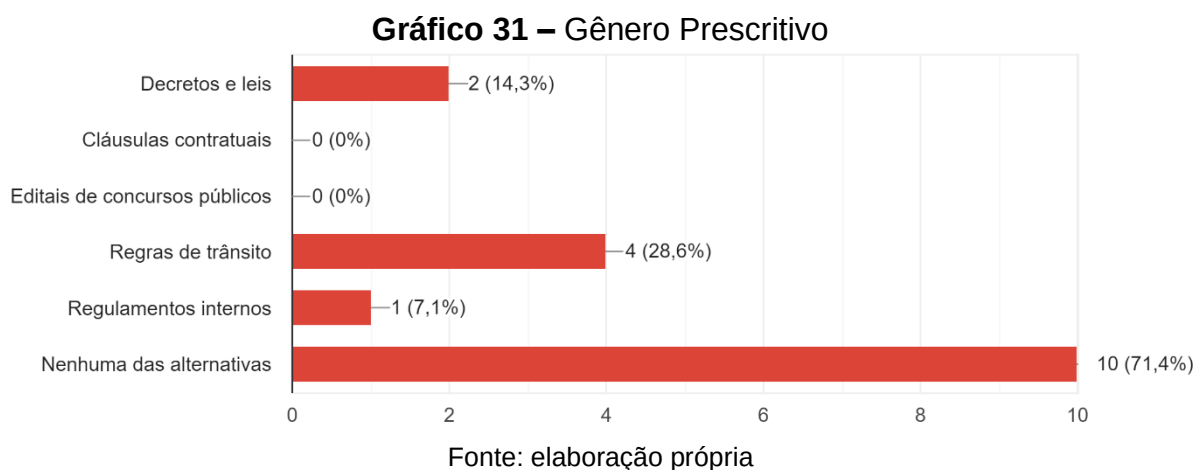
Participante	Recursos	Estratégias
P2	- Fonte ampliada	
P4		- Confecção de receitas com a turma toda
P5	- Alfabeto em braile - Placas para comunicação	
P6		- Confecção de um caderno de receitas
P7	- Representações de objetos	
P8	- Ampliação de imagens - Alfabeto móvel	
P10		- A professora trabalhou receitas no caderno com todos os alunos e ele a escreveu no <i>notebook</i> . - Ceonfeção de receita de massinha de modelar.
P12		- Manipulação de alimentos, exploração de medidas, reconhecimento de alimentos por meio da degustação de ingredientes diversos, percepção olfativa dentre outros objetivos alvos.
P14		- Escrita das receitas - Leitura e reescrita de bulas de remédio

Fonte: elaboração própria

Os relatos dos professores indicaram o registro escrito e a confecção de algumas das receitas, além do uso de objetos tangíveis.

5.5.3.6 Gênero Prescritivo

Por último, o gênero prescritivo só foi trabalhado por meio de regras de trânsito, decretos e leis e regulamentos internos, sendo apontado por apenas quatro participantes, conforme o Gráfico 31, a seguir:



É importante mencionar que muitas cidades possuem a semana nacional do trânsito como parte do currículo escolar, o que pode indicar a maior frequência deste tipo de texto, conforme o Quadro 18, a seguir:

Quadro 18 – Descrição de recursos e estratégias utilizados com o Gênero Prescritivo

Participante	Recursos	Estratégias
P5	- Alfabeto em braile - Placas para comunicação	
P7		- Relato de situações vividas no dia a dia
P8	- Alfabeto móvel - Contraste de cores em materiais	
P12		- As regras foram trabalhadas no treino de mobilidade
P13		
P14	- Textos informativos escritos em braile	- Reescrita das normas por meio de frases

Fonte: elaboração própria

Os poucos relatos de trabalhos com este gênero citaram as situações do dia a dia como facilitadores e adaptações relacionadas às cores e contrastes, algo bastante comum com este público.

5.6 Considerações finais

De modo geral, o objetivo deste segundo Estudo, de identificar, por meio de relatos dos professores, práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita em estudantes cegos e/ou com baixa visão, por professores da sala comum e do AEE que atuam ou atuaram com este público nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi atingido.

A análise dos dados coletados permitem, de acordo com as respostas fornecidas pelos professores da sala comum e do AEE, perceber que as práticas pedagógicas empregadas para o desenvolvimento da linguagem escrita, contemplaram, de modo associado, os processos de alfabetização e letramento dos estudantes cegos e/ou com baixa visão. Os dados coletados indicam situações de ensino e aprendizagem em que os alunos estiveram engajados no uso social da língua enquanto apropriavam-se do sistema de escrita (alfabético ou o braile).

Em relação aos objetivos específicos, o de identificar de que forma o AEE é ofertado para os estudantes cegos e/ou com baixa visão indicou que o serviço é ofertado, na maioria dos casos, no contraturno escolar.

Quanto ao objetivo de identificar de que forma o ensino colaborativo ocorre no Ensino Fundamental deste público, os resultados apontaram que os professores da sala comum e do AEE têm mantido contato e trabalhado com alguns tipos de parcerias, embora ainda não seja o ideal para a prática do ensino colaborativo. As afirmações sinalizam também que há concepções distintas, além de um relato que sugere falta de clareza, visto que as práticas mencionadas não condizem com o ensino colaborativo.

Sobre a percepção dos professores quanto à sua prática em relação aos objetos de conhecimento de linguagem escrita da BNCC (BRASIL, 2017), os resultados indicaram que, no geral, os participantes apresentam algum nível de satisfação, embora haja alguns níveis de insatisfação, dependendo do objeto de conhecimento. A análise dos dados aponta a frequência de algumas práticas pedagógicas que parecem ser regulares tanto entre os professores de sala comum quanto do AEE e que, inclusive, são mencionadas em relação aos diferentes objetos de conhecimento, como é o caso do uso de recursos como o reglete, o braile e os textos ampliados ou de estratégias em que o professor explora a oralidade do aluno, torna-se seu escriba ou propõe atividades em grupos.

Os resultados relacionados ao objetivo de identificar recursos e estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar com os objetos de conhecimento indicaram que os participantes utilizam materiais de baixa e alta tecnologia, como adaptações simples e recursos disponíveis na escola e comuns para todas os estudantes e, também, *softwares* específicos para pessoas cegas e/ou com baixa visão.

Ademais, há recursos e estratégias mencionadas pelos participantes desta pesquisa que, mesmo sendo planejadas para atender às especificidades dos alunos cegos ou com baixa visão, promovem o processo de alfabetização e letramento de todos os alunos, seja com deficiência visual ou vidente.

Em relação a quais gêneros textuais vêm sendo trabalhados com os estudantes cegos e/ou com baixa visão ficou clara a predominância do gênero narrativo, seguido pelo descritivo. Em contraponto, os gêneros expositivo e prescritivo foram os menos trabalhados com este público.

~~Por fim,~~ Os recursos e estratégias utilizados pelos professores para trabalhar com os gêneros textuais, assim como com os objetos de conhecimento, foram diversificados e abordaram materiais simples, sem abrir mão de outros materiais mais específicos quando necessário. O estudo evidenciou que, embora a BNCC (BRASIL, 2017) não faça menção alguma acerca das especificidades do público-alvo da Educação Especial, os participantes da pesquisa percebem a necessidade e afirmam utilizar diferentes apoios e meios para promover a alfabetização e letramento dos alunos cegos e/ou com baixa visão, inclusive, por meio de mídias digitais.

Por fim, o estudo respondeu aos questionamentos iniciais, visto que possibilitou perceber, por meio das respostas dos professores do ensino comum e do AEE, que os objetos de conhecimento propostos pela BNCC têm sido trabalhados por eles, com os alunos cegos e/ou com baixa visão, mesmo que alguns dos participantes apontem não estarem totalmente satisfeitos em relação a este trabalho. Como já mencionado, o estudo possibilitou identificar quais gêneros textuais estão (ou não) sendo privilegiados pelos participantes desta pesquisa, bem como tem sido o trabalho destes profissionais. Com relação à problematização acerca das práticas pedagógicas envolvidas no processo de desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão, o estudo permitiu descrever tanto recursos quanto as estratégias utilizadas pelos participantes da pesquisa.

6 CONCLUSÃO

A partir dos resultados obtidos nos Estudos 1 e 2 foi possível observar certo distanciamento entre os achados na literatura nacional e os relatos de professores acerca de práticas pedagógicas, mais especificamente, uso de recursos e estratégias, voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação, por exemplo, aos recursos indicados para esse público na literatura, nos relatos dos professores foi possível observar somente uso de fontes ampliadas e de recursos ópticos.

Os estudos apontam o Braile como um dos principais recursos voltado ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos. Porém, embora o Estudo 1 tenha identificado trabalhos científicos que valorizam a importância da exposição da criança à textos em Braile (NICOLAIEWSKY; CORREA, 2009) e das intervenções que proporcionem experiências táteis com o Sistema Braile (CANEJO, 2018), no Estudo 2 foi observado que apenas 50% dos professores relatam o uso deste recurso em suas práticas pedagógicas. Considerando que 85,7% dos participantes afirmaram ter trabalhado ou trabalhar com alunos cegos (conforme demonstrado no Gráfico 9), seria esperado que o uso do sistema Braile com alunos cegos fosse mais frequente.

Especificamente sobre as estratégias, a pesquisa de Nicolaiewsky (2016), analisada no Estudo 1, destaca a importância da realização de revisão textual junto aos alunos cegos como ocorre comumente com os alunos videntes. Já nos relatos dos professores analisados no Estudo 2 identificou-se que 50% deles não estão satisfeitos com o trabalho realizado. Além disso, há respostas que revelam a ausência de estratégias voltadas para a revisão de textos enquanto outras não deixam explícitas como ocorrem as intervenções neste sentido. A demanda de maior tempo e a necessidade de atendimento de outros alunos também são apontados pelos professores, o que poderia sugerir uma justificativa por parte deles para a pouca frequência ou ausência de práticas pedagógicas voltadas para este objeto de conhecimento.

Uma importante estratégia apontada nos estudos de Seabra Júnior, Fiorini e Manzini (2015) é a descrição de textos impressos para o ensino de estudantes cegos e/ou com baixa visão. Porém, no Estudo 2, apenas 14,3% dos participantes mencionam em seus relatos a sua utilização. Por sua vez, a incidência de estratégias

apoiadas na oralidade, tanto por parte dos professores ao utilizarem comandos verbais como com a participação dos alunos, verbalizando suas contribuições na produção ou revisão textual, em atividades com seus pares ou diálogos sobre temas de seu interesse, por exemplo, apareceu com maior frequência nos relatos dos participantes, se comparado à estratégia de descrição.

Um importante aspecto relacionado às práticas pedagógicas, particularmente ao uso de recursos e estratégias, é a formação dos professores que atuam com alunos cegos e com baixa visão. O estudo 1 identificou a pesquisa de Ziesmann e Frison (2016) que, com foco voltado para a escrita e leitura do braille, promoveu espaços coletivos de estudo e discussão, indicou materiais de baixo custo para a confecção de adaptações, além de refletir sobre a possibilidade e os benefícios da utilização, em sala de aula comum, de recursos que podem ser encontrados em Salas de Recursos Multifuncionais.

De modo geral, os dados dos dois estudos permitiram observar que embora exista preocupação e reconhecimento acerca da importância de implementação de recursos e estratégias voltadas para o desenvolvimento da linguagem escrita para crianças cegas e/ou com baixa visão, há ainda uma grande lacuna em relação à oferta desses recursos e estratégias no contexto escolar. Essa lacuna indica, dentre outras coisas, a necessidade de pesquisas voltadas para a instrumentalização de professores para a identificação e implementação de recursos e estratégias a partir, especialmente, da BNCC (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, R.; NEVES, T. F. A inclusão do deficiente visual no ensino regular. *In*: SANTOS, C. R.; SBRUSSI, M. P. B. P.; NEVES, V. L. S. (Orgs.). *BNCC em debate: como fica a docência*. Curitiba: CRV, 2019. p. 49-61.
- ALVARENGA RANGEL, F.; VICTOR, S. L. Educação e deficiência visual: análise da produção científica sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. *Roteiro*, [S. l.], v. 47, p. e27442, 2022. <https://doi.org/10.18593/r.v47.27442>
- BARBOSA, F. C. S.; *et al.*, Propostas de ensino de matemática para deficientes visuais: revisão sistemática exploratória da literatura. *HOLOS*, [s. l.], v. 8, n. 36, p. 1-37, 2020. <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9483>
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, R. D. O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização. 2018. 81 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2018.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BEFI-LOPES, D. M. Vocabulário. *In*: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. (Orgs.). *ABFW Teste de Linguagem Infantil nas áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. Carapicuíba: Pró-Fono, 2004. p. 41-60.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*/ Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. v.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. *Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados*. Brasília: Ministério da Saúde, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota Técnica nº 21*, de 10 de abril de 2012. Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2012b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. *Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de estudos observacionais comparativos sobre fatores de risco e prognóstico*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRAUN, P.; VIANNA, M. M. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Rio de Janeiro: EDUR, 2011. p. 22-33.

BRUNO, M. M. G. *Avaliação educacional de alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil*. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009. 198 p.

CAMPBELL COLLABORATION. Apresenta informações gerais sobre revisão sistemática na área social. Disponível em: <https://www.campbellcollaboration.org>. Acesso em: 20 maio 2021.

CANEJO, E. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. *Revista Espaço Acadêmico*, [s.l.], v. 18, n. 205, p. 35-41, 2018.

CAPES. *Portal de Periódicos da Capes*. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 20 mar. 2021.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Desenvolvimento linguístico na criança dos dois aos seis anos: tradução e standardização do Peabody Picture Vocabulary Test de Dunn & Dunn, e da Language Development Survey de Rescorla. *Ciência Cognitiva: teoria, pesquisa e aplicação*, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 353-380, 1997.

CARDEAL, M. *Ver com as mãos: a ilustração tátil em livros para crianças cegas*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Centro de Artes – CEART, Florianópolis, 2009.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-20, 2000.

COOK, D. J.; *et al.* The relation between systematic reviews and practice guidelines. *Ann Intern Med*, v. 3, n. 127, p. 210-216, 1997.

CORDEIRO, A. M.; *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões* [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>

COSTA, C. S. L. Letramento para estudantes cegos e com baixa visão. In: GONÇALVES, A. G.; CIA, F.; CAMPOS, J. A. P. P. (Orgs.). *Letramento para o estudante com deficiência*. São Carlos: EDUFSCar, 2018. p. 40-58.

COUNSELL, C. Formulating questions and locating primary studies for inclusion in systematic reviews. *Annals of Internal Medicine*, v. 127, p. 380-387, 1997. Disponível em: <http://annals.org/article.aspx?articleid=710790>. Acesso em: 20 maio 2021.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. *Ensinando observação: uma introdução*. São Paulo: Edicon, 1982.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. M. (Orgs.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 233- 250.

DOMINGUES, C. A. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

DRUMOND, A. C.; LUNA, B.; JULIÃO, D. Plano de desenvolvimento individualizado: uma estratégia de organização do atendimento educacional especializado de complementação em salas de recurso. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, 9., SEMANA DE CIÊNCIAS UEMG, 4., 2014, Barbacena-MG. *Anais...* Barbacena-MG, 2014. p. 1-16.

DUNN, L. M.; DUNN, L. M. *Peabody picture vocabulary test: revised*. Circle Pines: American Guidance Service, 1981.

FAGUNDES, A. J. F. M., *Descrição, definição e registro do comportamento*. 17. ed. São Paulo: Edicon, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de sucesso para a inclusão escolar de alunos com deficiência visual em aulas de Educação Física. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 59, p. 162-182, 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

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

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. 195 p.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.41542>

GUNTHER, H. Como elaborar um questionário. In.: PASQUALI, L. *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999. p. 231-258.

HAYDT, R. C. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2010.

INGLES, M. A.; SCHNECKENBERG, M. Formação inicial em licenciaturas: aportes para a educação inclusiva. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (orgs.). *Educação Especial: Desenvolvimento Infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p. 177-205.

JANUZZI, G. M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

KOCH, I. V. *Os gêneros do discurso: desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONHARDT, M. *Escala Leonhardt: Escala de desarrollo de niños ciegos de 0 a 2 años*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LINS-SILVA, M. E.; SPINILLO, A. G. A influência de diferentes situações de produção na escrita de histórias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 337-350, 2000.

LIRA, B. C. *Práticas Pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e o humanismo ético*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LOPES, V. R. F.; et al. Produção científica sobre deficiência visual em periódicos brasileiras da área de Educação Especial. (No prelo). In: XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, 2021. *Actas del XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2021. p. 1-12 [?].

MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.

MANZINI, E. J. *Educação Especial e Inclusão: temas atuais*. São Carlos, Marília: Marquezine & Manzini Editora; ABPEE, 2013. 254 p.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para a educação, capacitação, e recreação da*

pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007.

MARTINS, V. F.; *et al.*, Material digital acessível adaptado a partir de um livro didático físico: relato de experiência. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, [s.l.], n. E26, p. 514-527, 2020.

MARUCH, M. A. S.; STEINLE, M. C. B. Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão: uma reflexão necessária. Paraná: *Governo do Paraná*, 2009.

MASINI, E. F. S. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013.

MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, J. P. Efeitos do PRONARRAR como apoio na produção de narrativas escritas de alunos surdos: estudo preliminar. In: I Encontro do Centro de ensino, pesquisa e extensão sobre educação de surdos e Libras – Ceslibras e V Encontro - Serviço de apoio pedagógico: contribuições para a educação inclusiva – Sape. São Paulo, 2015. *Anais do I Ceslibras e V Sape*, 2015. p. 1-6 [?].

MEDRADO, C.; GOMES, V. M.; NUNES SOBRINHO, F.; P. Atributos teórico-metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: Evidências Científicas na Tomada de Decisão sobre as Melhores Práticas Inclusivas. In: NUNES, L. R. O. P. (Orgs.). *Novas Trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 105-126.

MENDES, E. G.; CABRAL, L. S. A.; CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado e a Formação de professores Especializados: conclusões. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. *Inclusão Escolar e os Desafios para a Formação de professores em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini Editora, ABPEE, 2015. p. 513-528.

MOHER, D.; *et al.* Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, 2015. <http://dx.doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>

MONTILHA, R. C. L.; *et al.* Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. *Arquivos Brasileiros de Oftalmologia* [online]. 2006, v. 69, n. 2, p. 207-211.

MOREIRA, F. D. S. *PACT: Programa de comunicação alternativa tátil para crianças com deficiência múltipla sensorial*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2021a.

MOREIRA, F. D. S. *Recursos e estratégias táteis para crianças com deficiência múltipla sensorial visual*. Curitiba: CRV, 2021b.

NICOLAIEWSKY, C. A. Pistas para o ensino da língua escrita em Braille: análise de erros presentes na produção textual. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 59, p. 80-97, 2016.

NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. O aprendizado da escrita em braille: estabelecendo limites entre as palavras. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-11, 2008.

NICOLAIEWSKY, C. A.; CORREA, J. Habilidades cognitivo-linguísticas e segmentação lexical em Braille. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 44, p. 341-348, 2009.

NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, 2010.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e Comunicação Alternativa: uma introdução. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.1-14.

OLIVEIRA, F. I. W.; MIURA, R. K. K. Elaboração e adaptação de recursos e estratégias para o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos e com deficiência visual. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p.139-156.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *PRONARRAR: Programa de Intervenção Metatextual: apoio para escolares com atraso no processo de alfabetização*. Curitiba: CRV, 2012. 70 p.

OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. Abordagens científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos escolares de crianças cegas e com baixa visão. In: MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs.). *Diferentes olhares sobre a inclusão*. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, v. 1, p. 87-105.

OLIVEIRA, J. P.; ZABOROSKI, A. P. Reflexões sobre os avanços da atuação do fonoaudiólogo na escola. In: ZABOROSKI, A. P.; OLIVEIRA, J. P. (Orgs.). *Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas*. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013. p. 25-41.

PEREIRA, D. M. *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista*. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

POKER, R. et al. *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado*. Marília-SP: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária 2013.

POKER, R.; MARTINS, S.; GIROTO, C. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: o ponto de vista do professor especialista. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 1, p. 55-72, 2015.

PRETO, V. de O. *Adaptação de Livros de Literatura Infantil para Alunos com Deficiência Visual*. 2009. 237 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília, 2009.

REAL, L. M.; PARKER, R. A. *Metodologia de pesquisa: do planejamento a execução*. São Paulo: Pioneira, 2000. 262 p.

RESCORLA, L.; MIRAK, J.; SINGH, L. Vocabulary growth in late talkers: lexical development from 2;0 to 3;0. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 27, n. 2, p. 293-311, 2000.

RICHARDSON, W. *et al.* The Well-Built Clinical Question: a key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, v.123, p.12-13, 1995.

ROCHA, A. N. D.C. *Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RODRIGUES; E. S.; CRUZ-SANTOS, A.; OLIVEIRA, J. P. Avaliação da linguagem em crianças com deficiência visual: adaptação do teste ABFW. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, Coruña, v. Extra, n. 11, p. 168-172, 2017.

ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 936-954, 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a08>

ROSA, L.; SELAU, B. Algumas considerações sobre o processo de alfabetização de crianças cegas. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 49, p. 1-9, 2011.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

SANTOS, L. J. B. Planejamento da ação didática na Educação Especial: compreensões necessárias na elaboração do plano do AEE. *Revista Ciências Humanas – Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU*, Taubaté, v. 12, n. 1, p. 98-113, 2019. <http://dx.doi.org/10.32813/rchv12n12019artigo8>

SEABRA JÚNIOR, M. O.; MANZINI, E. J. *Recursos e estratégias para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada*. Marília: ABPEE, 2008.

SEABRA-JÚNIOR, M. O.; FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. M. Formatação ilustrativa e descritiva de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 2, n. 51, p. 13-26, 2015. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X14676>

SILVA, A. M. *Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba: IBPEX, 2010.

SILVA, K. R. *Alfabetização e letramento de crianças cegas em diferentes contextos*. 2018. 229 f. Tese – Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Faculdade de Educação, FAE, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, M. D.; GONÇALVES, F. P.; MARQUES, C. A. Práticas pedagógicas em Ciências da Natureza nos anos iniciais do ensino fundamental com estudantes cegos. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 497-518, 2015.

SILVA, M. O.; MANZINI, E. J. Avaliação das habilidades motoras de alunos com paralisia cerebral: uso do ASPA-PC. *Revista da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 14, n. 1, p. 9-16, 2013.

SILVA, T. C.; GUIMARÃES, D. O. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 3, p. 316-323, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e literatura. *In: Guia da Alfabetização*, n. 2, p. 17, 2010.

SORIANO, K. R. *Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar*. 2017. 160 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC, Marília, 2017.

SORIANO, K. R. *et al.* Mapeamento da produção científica sobre deficiência visual em revistas de educação especial entre os anos de 2008 e 2014. *In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p.157-175.

SORIANO, K. R.; *et al.* Elaboração de protocolos de revisão sistemática de literatura em bases brasileiras na área da educação. (No prelo). *In: XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, 2021. *Actas del XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2021. p. 1-11[?].

SORIANO, K. R.; OLIVEIRA, F. I. W. de. O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. *Revista Polyphonia*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 295–310, 2015.
<https://doi.org/10.5216/rp.v25i1.38236>

SOUZA; C. M. L.; BATISTA, C. G. Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 383-391, 2008.

TAVARAYAMA, R. O uso de recursos tecnológicos como facilitadores no Atendimento Educacional Especializado com portadores de baixa visão. *Revista Nucleus*. Ituverava, v. 8, n. 2, p. 381-392, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UZÊDA, S. Q. *Educação inclusiva*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2019.

VENTORINI, S. H. *A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual*. São Paulo: UNESP, 2009.

VITTA, F. C. F.; VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, 2010.

ZABOROSKI, A. P. *O gênero de histórias e atividades metatextuais como recursos da prática pedagógica na produção de narrativas escritas*. 2014. 237 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

ZIESMANN, C. I.; FRISON, M. D. Formação de professores e educação escolar inclusiva: Um olhar para o sujeito com deficiência visual. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 75-94, 2016.

**APÊNDICE A – DESCRITORES PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS PARA BUSCA EM
BASES DE DADOS**

Descritor Primário	Descritor Primário
Baixa visão	Alfabetização
	Atendimento escolar
	Atendimento interdisciplinar
	Competência pedagógica
	Currículo
	Desenvolvimento da escrita
	Didática
	Didática especial
	Didático
	Educação Escolar
	Ensino Curricular
	Escrita para cegos
	Intervenção pedagógica
	Linguagem escrita
	Material didático
	Meios de ensino
	Metodologias de Ensino
	Metodologias de ensino e aprendizagem
	Metodologias de Ensino-Aprendizagem
	Métodos de Aprendizagem
	Métodos de ensino
	Planejamento do ensino
	Prática de ensino
	Prática docente
	Prática pedagógica
	Recurso pedagógico
	Recursos de Ensino
	Tecnologia de ensino
	Tecnologia e ensino
	Tecnologia Educacional
Cegueira	Alfabetização
	Atendimento escolar
	Atendimento interdisciplinar
	Competência pedagógica
	Currículo
	Desenvolvimento da escrita
	Didática
	Didática especial
	Didático

	Educação Escolar
	Ensino Curricular
	Escrita para cegos
	Intervenção pedagógica
	Linguagem escrita
	Material didático
	Meios de ensino
	Metodologias de Ensino
	Metodologias de ensino e aprendizagem
	Metodologias de Ensino-Aprendizagem
	Métodos de Aprendizagem
	Métodos de ensino
	Planejamento do ensino
	Prática de ensino
	Prática docente
	Prática pedagógica
	Recurso pedagógico
	Recursos de Ensino
	Tecnologia de ensino
	Tecnologia e ensino
	Tecnologia Educacional
Deficiência Visual	Alfabetização
	Atendimento escolar
	Atendimento interdisciplinar
	Competência pedagógica
	Currículo
	Desenvolvimento da escrita
	Didática
	Didática especial
	Didático
	Educação Escolar
	Ensino Curricular
	Escrita para cegos
	Intervenção pedagógica
	Linguagem escrita
	Material didático
	Meios de ensino
	Metodologias de Ensino
	Metodologias de ensino e aprendizagem
	Metodologias de Ensino-Aprendizagem
	Métodos de Aprendizagem
	Métodos de ensino
	Planejamento do ensino

	Prática de ensino
	Prática docente
	Prática pedagógica
	Recurso pedagógico
	Recursos de Ensino
	Tecnologia de ensino
	Tecnologia e ensino
	Tecnologia Educacional
Visão Subnormal	Alfabetização
	Atendimento escolar
	Atendimento interdisciplinar
	Competência pedagógica
	Currículo
	Desenvolvimento da escrita
	Didática
	Didática especial
	Didático
	Educação Escolar
	Ensino Curricular
	Escrita para cegos
	Intervenção pedagógica
	Linguagem escrita
	Material didático
	Meios de ensino
	Metodologias de Ensino
	Metodologias de ensino e aprendizagem
	Metodologias de Ensino-Aprendizagem
	Métodos de Aprendizagem
	Métodos de ensino
	Planejamento do ensino
	Prática de ensino
	Prática docente
	Prática pedagógica
	Recurso pedagógico
	Recursos de Ensino
	Tecnologia de ensino
	Tecnologia e ensino
	Tecnologia Educacional

APÊNDICE B – PROTOCOLO PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DE ARTIGOS EM BASES NACIONAIS

OBJETIVO

Identificar e analisar, com base na literatura nacional, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental

BASES PARA BUSCA

Periódicos CAPES

DESCRIPTORIOS EM PORTUGUÊS

Descritores Primários:

- 1) Deficiência visual
- 2) Cegueira
- 3) Baixa visão
- 4) Visão subnormal

DESCRIPTORIOS SECUNDÁRIOS:

Alfabetização

Atendimento escolar

Atendimento interdisciplinar

Competência pedagógica

Currículo

Desenvolvimento da escrita

Didática

Didática especial

Didático

Educação Escolar

Ensino Curricular

Escrita para cegos

Intervenção pedagógica

Linguagem escrita

Material didático

Meios de ensino
Metodologias de Ensino
Metodologias de ensino e aprendizagem
Metodologias de Ensino-Aprendizagem
Métodos de Aprendizagem
Métodos de ensino
Planejamento do ensino
Prática de ensino
Prática docente
Prática pedagógica
Recurso pedagógico
Recursos de Ensino
Tecnologia de ensino
Tecnologia e ensino
Tecnologia Educacional

PERÍODO DA BUSCA

Publicações entre os anos de 2008 e 2020.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Foram estabelecidos, os seguintes critérios de inclusão para esta revisão:

- a) estudos publicados em formato de artigo científico ou de relatos de experiência;
- b) estudos disponíveis na versão completa; e
- c) estudos que abordaram as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- a) Estudos publicados fora do período de buscas já estabelecido (2008-2020);
- b) Estudos duplicados de acordo com os descritores selecionados para buscas e/ou nas bases de dados eletrônicas;
- c) estudos que não foram publicados em periódicos científicos, como por exemplo: teses, dissertações, livros e capítulos de livros; e

d) Estudos cujo foco foram idades e/ou períodos diferentes de escolarização dos estabelecidos para o presente estudo, ou seja, dos 6 aos 10 anos de idade.

SELEÇÃO DOS ESTUDOS (ETAPAS)

- 1) exclusão de resultados que não fossem artigos científicos, ou seja: exclusão de teses, dissertações, livros e capítulos de livros;
- 2) exclusão de resultados que não compreendiam o ano de publicação entre 2008 e 2020;
- 3) exclusão de resultados que não estivessem no idioma português e/ou não foram escritos por pesquisadores brasileiros;
- 4) exclusão de resultados duplicados, ou seja, aqueles encontrados em mais de um descritor de buscas;
- 5) análise e seleção por meio dos títulos e palavras-chaves dos resultados, sendo excluídos todos aqueles que não tivessem alguma indicação de que a temática central tratou de estudantes cegos e/ou com baixa visão;
- 6) análise e seleção por meio da leitura dos resumos, sendo excluídos todos aqueles que não tivessem indicação explícita de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou na faixa etária de 6 a 10 anos; e
- 7) análise e seleção por meio da leitura dos textos completos.

**APÊNDICE C – PROTOCOLO DE EXTRAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE DADOS
PARA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA DE ARTIGOS**

Título do artigo	
Autor(es)	
Descritores de busca	
Ano de publicação	
Periódico	
Volume e Número	
Objetivo	
Público-alvo	
Local da pesquisa	
País de origem	
Palavras-chave	
Temática central	
Estudo foi avaliado por pares?	() Sim () Não
Estudo elegível para esta revisão sistemática?	() Sim () Não
Observações	

APÊNDICE D – RESULTADOS DOS FILTROS DE BUSCAS

Sem filtro

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprendizagem	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0
Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprendizagem	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0

Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprenddm	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	1
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Intervenção pedagógica	1
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprendizagem	1
Cegueira AND Tecnologia de ensino	1
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Visão subnormal AND Atendimento escolar	1
Visão subnormal AND Material didático	1
Visão subnormal AND Prática de ensino	1
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	1
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	1
Baixa visão AND Atendimento escolar	2
Baixa visão AND Prática de ensino	2
Cegueira AND Atendimento escolar	2
Cegueira AND Tecnologia Educacional	2
Deficiência Visual AND Meios de ensino	2
Visão subnormal AND Educação Escolar	2
Visão subnormal AND Prática docente	2
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	3
Cegueira AND Metodologias de Ensino	3
Cegueira AND Métodos de ensino	3
Cegueira AND Recurso pedagógico	3
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	3
Visão subnormal AND Alfabetização	3
Visão subnormal AND Currículo	3
Visão subnormal AND Didática	3

Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	3
Visão subnormal AND Linguagem escrita	3
Baixa visão AND Recurso pedagógico	4
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	4
Visão subnormal AND Prática pedagógica	4
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	5
Baixa visão AND Educação Escolar	6
Baixa visão AND Linguagem escrita	6
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	6
Cegueira AND Prática de ensino	7
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	7
Visão subnormal AND Didático	7
Baixa visão AND Prática docente	8
Cegueira AND Linguagem escrita	8
Baixa visão AND Prática pedagógica	9
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	11
Deficiência Visual AND Prática de ensino	11
Baixa visão AND Didática	12
Cegueira AND Material didático	12
Baixa visão AND Alfabetização	13
Baixa visão AND Currículo	13
Baixa visão AND Material didático	13
Cegueira AND Prática docente	14
Cegueira AND Prática pedagógica	17
Deficiência Visual AND Educação Escolar	17
Cegueira AND Educação Escolar	19
Deficiência Visual AND Didática	22
Baixa visão AND Didático	24
Deficiência Visual AND Material didático	25
Deficiência Visual AND Prática docente	25
Cegueira AND Alfabetização	26
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	26
Deficiência Visual AND Alfabetização	31
Cegueira AND Didática	38
Deficiência Visual AND Currículo	43
Cegueira AND Currículo	46
Cegueira AND Didático	46
Deficiência Visual AND Didático	46
TOTAL	687

Filtro 1 – tipo de publicação

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprendizagem	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0
Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprendizagem	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprendizagem	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0
Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0

Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	1
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	1
Baixa visão AND Prática de ensino	1
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Atendimento escolar	1
Cegueira AND Métodos de ensino	1
Cegueira AND Tecnologia Educacional	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Visão subnormal AND Material didático	1
Visão subnormal AND Prática de ensino	1
Visão subnormal AND Prática docente	1
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	1
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	2
Baixa visão AND Recurso pedagógico	2
Cegueira AND Metodologias de Ensino	2
Cegueira AND Recurso pedagógico	2
Deficiência Visual AND Meios de ensino	2
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	2
Visão subnormal AND Alfabetização	2
Visão subnormal AND Currículo	2
Visão subnormal AND Didática	2
Visão subnormal AND Educação Escolar	2

Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	2
Cegueira AND Prática de ensino	3
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	3
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	3
Visão subnormal AND Linguagem escrita	3
Visão subnormal AND Prática pedagógica	3
Deficiência Visual AND Prática de ensino	4
Baixa visão AND Educação Escolar	5
Baixa visão AND Prática docente	5
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	5
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	5
Baixa visão AND Linguagem escrita	6
Cegueira AND Linguagem escrita	6
Visão subnormal AND Didático	6
Baixa visão AND Prática pedagógica	7
Cegueira AND Material didático	8
Cegueira AND Prática docente	8
Baixa visão AND Didática	9
Baixa visão AND Alfabetização	11
Baixa visão AND Currículo	11
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	11
Cegueira AND Educação Escolar	12
Cegueira AND Prática pedagógica	12
Baixa visão AND Material didático	13
Deficiência Visual AND Educação Escolar	13
Deficiência Visual AND Didática	17
Cegueira AND Alfabetização	20
Deficiência Visual AND Prática docente	20
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	20
Baixa visão AND Didático	22
Deficiência Visual AND Material didático	23
Deficiência Visual AND Alfabetização	26
Cegueira AND Didática	27
Cegueira AND Currículo	31
Cegueira AND Didático	33
Deficiência Visual AND Currículo	36
Deficiência Visual AND Didático	42
TOTAL	523

Filtro 2 – recorte temporal (2008 a 2020)

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprend	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Atendimento escolar	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0
Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprend	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0

Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	1
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	1
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	1
Baixa visão AND Prática de ensino	1
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Métodos de ensino	1
Cegueira AND Tecnologia Educacional	1
Deficiência Visual AND Meios de ensino	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	1
Visão subnormal AND Material didático	1
Visão subnormal AND Prática de ensino	1
Visão subnormal AND Prática docente	1
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	1
Baixa visão AND Recurso pedagógico	2
Cegueira AND Metodologias de Ensino	2
Cegueira AND Recurso pedagógico	2
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	2
Visão subnormal AND Alfabetização	2
Visão subnormal AND Currículo	2
Visão subnormal AND Didática	2

Visão subnormal AND Educação Escolar	2
Cegueira AND Prática de ensino	3
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	3
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	3
Deficiência Visual AND Prática de ensino	3
Visão subnormal AND Linguagem escrita	3
Visão subnormal AND Prática pedagógica	3
Baixa visão AND Educação Escolar	5
Baixa visão AND Prática docente	5
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	5
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	5
Visão subnormal AND Didático	5
Baixa visão AND Linguagem escrita	6
Cegueira AND Linguagem escrita	6
Baixa visão AND Prática pedagógica	7
Cegueira AND Material didático	7
Cegueira AND Prática docente	8
Baixa visão AND Didática	9
Baixa visão AND Alfabetização	11
Baixa visão AND Currículo	11
Cegueira AND Prática pedagógica	11
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	11
Cegueira AND Educação Escolar	12
Deficiência Visual AND Educação Escolar	12
Baixa visão AND Material didático	13
Deficiência Visual AND Didática	15
Deficiência Visual AND Prática docente	15
Cegueira AND Alfabetização	18
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	18
Deficiência Visual AND Material didático	21
Baixa visão AND Didático	22
Cegueira AND Currículo	25
Cegueira AND Didática	25
Deficiência Visual AND Alfabetização	25
Cegueira AND Didático	31
Deficiência Visual AND Currículo	32
Deficiência Visual AND Didático	39
TOTAL	483

Filtro 3 – idioma

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprend	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Atendimento escolar	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0
Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprend	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0

Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	1
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	1
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	1
Baixa visão AND Prática de ensino	1
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Métodos de ensino	1
Cegueira AND Recurso pedagógico	1
Cegueira AND Tecnologia Educacional	1
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	1
Deficiência Visual AND Meios de ensino	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Visão subnormal AND Currículo	1
Visão subnormal AND Didática	1
Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	1
Visão subnormal AND Material didático	1
Visão subnormal AND Prática de ensino	1
Visão subnormal AND Prática docente	1
Visão subnormal AND Prática pedagógica	1
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Metodologias de Ensino	2
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	2

Visão subnormal AND Alfabetização	2
Visão subnormal AND Educação Escolar	2
Baixa visão AND Recurso pedagógico	3
Cegueira AND Linguagem escrita	3
Cegueira AND Prática de ensino	3
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	3
Deficiência Visual AND Prática de ensino	3
Visão subnormal AND Linguagem escrita	3
Baixa visão AND Educação Escolar	4
Baixa visão AND Prática docente	4
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	4
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	4
Visão subnormal AND Didático	4
Baixa visão AND Didática	5
Baixa visão AND Linguagem escrita	5
Cegueira AND Material didático	5
Baixa visão AND Prática pedagógica	6
Cegueira AND Prática docente	6
Baixa visão AND Alfabetização	7
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	7
Baixa visão AND Currículo	8
Cegueira AND Prática pedagógica	9
Deficiência Visual AND Educação Escolar	9
Baixa visão AND Material didático	10
Cegueira AND Educação Escolar	10
Deficiência Visual AND Prática docente	12
Cegueira AND Alfabetização	13
Deficiência Visual AND Didática	13
Deficiência Visual AND Material didático	14
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	14
Baixa visão AND Didático	15
Cegueira AND Didática	15
Deficiência Visual AND Alfabetização	17
Cegueira AND Currículo	18
Deficiência Visual AND Currículo	20
Cegueira AND Didático	22
Deficiência Visual AND Didático	26
TOTAL	351

Filtro 4 – exclusão de artigos duplicados

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Alfabetização	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	0
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Educação Escolar	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	0
Baixa visão AND Material didático	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprend	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Prática de ensino	0
Baixa visão AND Prática docente	0
Baixa visão AND Prática pedagógica	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Atendimento escolar	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0
Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Linguagem escrita	0
Cegueira AND Material didático	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprend	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0

Cegueira AND Prática de ensino	0
Cegueira AND Prática docente	0
Cegueira AND Recurso pedagógico	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Tecnologia Educacional	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Material didático	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0
Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Prática de ensino	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Alfabetização	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Currículo	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Didático	0
Visão subnormal AND Educação Escolar	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Linguagem escrita	0
Visão subnormal AND Material didático	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0

Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Prática de ensino	0
Visão subnormal AND Prática docente	0
Visão subnormal AND Prática pedagógica	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	0
Baixa visão AND Currículo	1
Baixa visão AND Didática	1
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Métodos de ensino	1
Cegueira AND Prática pedagógica	1
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	1
Deficiência Visual AND Meios de ensino	1
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	1
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	1
Baixa visão AND Didático	2
Baixa visão AND Linguagem escrita	2
Baixa visão AND Recurso pedagógico	2
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	2
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	2
Cegueira AND Educação Escolar	4
Deficiência Visual AND Educação Escolar	4
Deficiência Visual AND Prática docente	4
Cegueira AND Alfabetização	6
Cegueira AND Didática	7
Deficiência Visual AND Didática	7
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	7
Cegueira AND Didático	9
Deficiência Visual AND Didático	11
Cegueira AND Currículo	13
Deficiência Visual AND Currículo	15
Deficiência Visual AND Alfabetização	16
TOTAL	124

Filtro 5 – análise dos títulos e palavras-chave dos artigos

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Alfabetização	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	0
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Educação Escolar	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	0
Baixa visão AND Material didático	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprend	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Prática de ensino	0
Baixa visão AND Prática docente	0
Baixa visão AND Prática pedagógica	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Alfabetização	0
Cegueira AND Atendimento escolar	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Currículo	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Educação Escolar	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0
Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Linguagem escrita	0
Cegueira AND Material didático	0
Cegueira AND Meios de ensino	0

Cegueira AND Metodologias de Ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprend	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Métodos de ensino	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Prática de ensino	0
Cegueira AND Prática docente	0
Cegueira AND Recurso pedagógico	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Tecnologia Educacional	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Material didático	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	0
Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Prática de ensino	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Alfabetização	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Currículo	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Didático	0
Visão subnormal AND Educação Escolar	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	0

Visão subnormal AND Linguagem escrita	0
Visão subnormal AND Material didático	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Prática de ensino	0
Visão subnormal AND Prática docente	0
Visão subnormal AND Prática pedagógica	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	0
Baixa visão AND Currículo	1
Baixa visão AND Linguagem escrita	1
Baixa visão AND Recurso pedagógico	1
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	1
Cegueira AND Didático	1
Cegueira AND Prática pedagógica	1
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	1
Deficiência Visual AND Didática	1
Deficiência Visual AND Meios de ensino	1
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	1
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Baixa visão AND Didático	2
Deficiência Visual AND Educação Escolar	2
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	2
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	4
Deficiência Visual AND Prática docente	4
Deficiência Visual AND Didático	6
Deficiência Visual AND Alfabetização	7
Deficiência Visual AND Currículo	9
TOTAL	48

Filtro 6 – análise dos resumos dos artigos

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Alfabetização	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	0
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Currículo	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Didático	0
Baixa visão AND Educação Escolar	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	0
Baixa visão AND Linguagem escrita	0
Baixa visão AND Material didático	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprend	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Prática de ensino	0
Baixa visão AND Prática docente	0
Baixa visão AND Prática pedagógica	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	0
Cegueira AND Alfabetização	0
Cegueira AND Atendimento escolar	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Currículo	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Didático	0
Cegueira AND Educação Escolar	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0

Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Linguagem escrita	0
Cegueira AND Material didático	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprend	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Métodos de ensino	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Prática de ensino	0
Cegueira AND Prática docente	0
Cegueira AND Recurso pedagógico	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Tecnologia Educacional	0
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	0
Deficiência Visual AND Material didático	0
Deficiência Visual AND Meios de ensino	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	0
Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Prática de ensino	0
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Alfabetização	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0

Visão subnormal AND Currículo	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Didático	0
Visão subnormal AND Educação Escolar	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	0
Visão subnormal AND Linguagem escrita	0
Visão subnormal AND Material didático	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Prática de ensino	0
Visão subnormal AND Prática docente	0
Visão subnormal AND Prática pedagógica	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	0
Baixa visão AND Recurso pedagógico	1
Cegueira AND Prática pedagógica	1
Deficiência Visual AND Didática	1
Deficiência Visual AND Educação Escolar	1
Deficiência Visual AND Prática docente	1
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	1
Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	1
Deficiência Visual AND Didático	2
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	2
Deficiência Visual AND Alfabetização	4
Deficiência Visual AND Currículo	6
TOTAL	21

Resultados do Filtro 7 – leitura completa

Descritor	Resultados
Baixa visão AND Alfabetização	0
Baixa visão AND Atendimento escolar	0
Baixa visão AND Atendimento interdisciplinar	0
Baixa visão AND Competência pedagógica	0
Baixa visão AND Currículo	0
Baixa visão AND Desenvolvimento da escrita	0
Baixa visão AND Didática	0
Baixa visão AND Didática especial	0
Baixa visão AND Didático	0
Baixa visão AND Educação Escolar	0
Baixa visão AND Ensino Curricular	0
Baixa visão AND Escrita para cegos	0
Baixa visão AND Intervenção pedagógica	0
Baixa visão AND Linguagem escrita	0
Baixa visão AND Material didático	0
Baixa visão AND Meios de ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino	0
Baixa visão AND Metodologias de ensino e aprend	0
Baixa visão AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Baixa visão AND Métodos de Aprendizagem	0
Baixa visão AND Métodos de ensino	0
Baixa visão AND Planejamento do ensino	0
Baixa visão AND Prática de ensino	0
Baixa visão AND Prática docente	0
Baixa visão AND Prática pedagógica	0
Baixa visão AND Recursos de Ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia de ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia e ensino	0
Baixa visão AND Tecnologia Educacional	0
Cegueira AND Alfabetização	0
Cegueira AND Atendimento escolar	0
Cegueira AND Atendimento interdisciplinar	0
Cegueira AND Competência pedagógica	0
Cegueira AND Currículo	0
Cegueira AND Desenvolvimento da escrita	0
Cegueira AND Didática	0
Cegueira AND Didática especial	0
Cegueira AND Didático	0
Cegueira AND Educação Escolar	0
Cegueira AND Ensino Curricular	0

Cegueira AND Escrita para cegos	0
Cegueira AND Intervenção pedagógica	0
Cegueira AND Linguagem escrita	0
Cegueira AND Material didático	0
Cegueira AND Meios de ensino	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino	0
Cegueira AND Metodologias de ensino e aprend	0
Cegueira AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Cegueira AND Métodos de Aprendizagem	0
Cegueira AND Métodos de ensino	0
Cegueira AND Planejamento do ensino	0
Cegueira AND Prática de ensino	0
Cegueira AND Prática docente	0
Cegueira AND Recurso pedagógico	0
Cegueira AND Recursos de Ensino	0
Cegueira AND Tecnologia de ensino	0
Cegueira AND Tecnologia e ensino	0
Cegueira AND Tecnologia Educacional	0
Deficiência Visual AND Atendimento escolar	0
Deficiência Visual AND Atendimento interdisciplinar	0
Deficiência Visual AND Competência pedagógica	0
Deficiência Visual AND Desenvolvimento da escrita	0
Deficiência Visual AND Didática	0
Deficiência Visual AND Didática especial	0
Deficiência Visual AND Didático	0
Deficiência Visual AND Ensino Curricular	0
Deficiência Visual AND Escrita para cegos	0
Deficiência Visual AND Intervenção pedagógica	0
Deficiência Visual AND Material didático	0
Deficiência Visual AND Meios de ensino	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino	0
Deficiência Visual AND Metodologias de ensino e aprend	0
Deficiência Visual AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Deficiência Visual AND Métodos de Aprendizagem	0
Deficiência Visual AND Métodos de ensino	0
Deficiência Visual AND Planejamento do ensino	0
Deficiência Visual AND Prática de ensino	0
Deficiência Visual AND Prática docente	0
Deficiência Visual AND Prática pedagógica	0
Deficiência Visual AND Recurso pedagógico	0
Deficiência Visual AND Recursos de Ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia de ensino	0
Deficiência Visual AND Tecnologia e ensino	0

Deficiência Visual AND Tecnologia Educacional	0
Visão subnormal AND Alfabetização	0
Visão subnormal AND Atendimento escolar	0
Visão subnormal AND Atendimento interdisciplinar	0
Visão subnormal AND Competência pedagógica	0
Visão subnormal AND Currículo	0
Visão subnormal AND Desenvolvimento da escrita	0
Visão subnormal AND Didática	0
Visão subnormal AND Didática especial	0
Visão subnormal AND Didático	0
Visão subnormal AND Educação Escolar	0
Visão subnormal AND Ensino Curricular	0
Visão subnormal AND Escrita para cegos	0
Visão subnormal AND Intervenção pedagógica	0
Visão subnormal AND Linguagem escrita	0
Visão subnormal AND Material didático	0
Visão subnormal AND Meios de ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino	0
Visão subnormal AND Metodologias de ensino e aprend	0
Visão subnormal AND Metodologias de Ensino-Aprend	0
Visão subnormal AND Métodos de Aprendizagem	0
Visão subnormal AND Métodos de ensino	0
Visão subnormal AND Planejamento do ensino	0
Visão subnormal AND Prática de ensino	0
Visão subnormal AND Prática docente	0
Visão subnormal AND Prática pedagógica	0
Visão subnormal AND Recurso pedagógico	0
Visão subnormal AND Recursos de Ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia de ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia e ensino	0
Visão subnormal AND Tecnologia Educacional	0
Baixa visão AND Recurso pedagógico	1
Cegueira AND Prática pedagógica	1
Deficiência Visual AND Educação Escolar	1
Deficiência Visual AND Linguagem escrita	1
Deficiência Visual AND Currículo	2
Deficiência Visual AND Alfabetização	3
TOTAL	9

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA IDENTIFICAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS VOLTADAS AO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
ESCRITA DE ESTUDANTES CEGOS E COM BAIXA VISÃO**

SEÇÃO 1 – APRESENTAÇÃO

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem como objetivo identificar práticas pedagógicas que você tem utilizado para promover e/ou favorecer aspectos de escrita de estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 2017 até o momento.

Certa de contar com a sua contribuição para responder as questões propostas, peço que leia cada uma delas com atenção e assinale a alternativa que melhor indique sua opinião.

Você levará aproximadamente 40 minutos para responder ao questionário.

Ressalta-se que nenhum dado de identificação solicitado aqui nesse questionário será divulgado.

Desde já agradeço a sua valiosa contribuição.

Caso seja necessário, seguem meus contatos:

Karen Regiane Soriano

Discente de Doutorado em Educação - UNESP Marília/SP

karen.soriano@unesp.br

(14) 9 9746-6266

E-mail:

SEÇÃO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa de doutorado intitulada “Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de estudantes cegos e com baixa visão” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Campus de Marília/SP), e gostaríamos que você participasse da mesma.

Sua participação envolve responder um questionário online.

O objetivo desse questionário é identificar práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas para o desenvolvimento da linguagem escrita deste público por professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atuam ou atuaram com estudantes cegos e/ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde o ano de 2017 em virtude da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Participar desta pesquisa é uma opção e no caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa fica assegurado que não haverá perda de qualquer benefício nesta Universidade.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

A) Com base nos dados obtidos nos questionários respondidos por vocês serão analisadas as práticas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas com estudantes cegos e com baixa visão. Posteriormente, serão analisados os dados das seções existentes no questionário:

- Identificação pessoal (com total preservação da sua identidade);
- Formação profissional;
- Atuação profissional;
- Questões especificamente relacionadas aos objetos de conhecimento da BNCC dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Análise dos gêneros textuais que vêm sendo trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos e materiais utilizados, só serão divulgados em pesquisas e publicações científicas com a devida permissão da instituição e de todos os participantes, além de obedecer às normas éticas exigidas. É importante ressaltar, ainda, que a sua identidade será preservada conforme os padrões profissionais de sigilo e ética.

Após ler o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, você concorda em responder a esse questionário?

- () Sim
- () Não

SEÇÃO 3 – IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nesta seção serão realizadas algumas perguntas de identificação pessoal, sendo ressaltado que em nenhum momento quaisquer indícios que o(a) identifique(m) serão divulgados.

1) Nome completo (sem abreviação, por favor)

2) E-mail

3) Qual a sua faixa etária?

- ☐ De 20 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ Acima de 51 anos

4) Qual o seu gênero?

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer
- ☐ Outros _____

5) Qual seu Estado?

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso

- () Mato Grosso do Sul
- () Minas Gerais
- () Pará
- () Paraíba
- () Paraná
- () Pernambuco
- () Piauí
- () Rio de Janeiro
- () Rio Grande do Norte
- () Rio Grande do Sul
- () Rondônia
- () Roraima
- () Santa Catarina
- () São Paulo
- () Sergipe
- () Tocantins
- () Distrito Federal

SEÇÃO 4 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção as perguntas serão direcionadas para a sua formação inicial e continuada.

1) Qual a sua formação atual? Por favor, indique a maior titulação concluída.

- () Graduação (pedagogia)
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado
- () Outros _____

2) Complete com os dados sobre o curso realizado e a Instituição de Ensino referente à graduação.

3) Complete com os dados sobre o curso realizado e a Instituição de Ensino referente à especialização, caso a tenha realizado.

4) Complete com os dados sobre o curso realizado, linha de pesquisa e a Instituição de Ensino referente ao mestrado, caso o tenha realizado.

5) Complete com os dados sobre o curso realizado, linha de pesquisa e a Instituição de Ensino referente ao doutorado, caso o tenha realizado.

6) Quanto a cursos de formação continuada, você realizou algum desses?

() Curso(s) de curta duração na área da Educação Especial em geral

() Curso(s) de curta duração na área da Deficiência Visual

() Outros _____

7) Especifique a área de formação e/ou complemento a pergunta anterior com os dados do curso realizado e da Instituição de Ensino

SEÇÃO 5 – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta seção as perguntas serão voltadas para a sua atuação em sala regular e/ou AEE.

1) Atualmente, você é professor de:

() Sala comum

() AEE

() Sala comum e AEE

2) Se professor de Sala comum, já atuou no AEE? Por favor, especifique o período

() Não atuei no AEE

() Atuei no AEE por menos de 5 anos

- () Atuei no AEE entre 6 e 10 anos
- () Atuei no AEE entre 11 e 15 anos
- () Atuei no AEE por mais de 16 anos

3) Se professor de AEE, já atuou na sala comum? Por favor, especifique o período

- () Não atuei na sala comum
- () Atuei na sala comum por menos de 5 anos
- () Atuei na sala comum entre 6 e 10 anos
- () Atuei na sala comum entre 11 e 15 anos
- () Atuei na sala comum por mais de 16 anos

4) Tempo de atuação na função atual:

- () Menos de 5 anos
- () Entre 6 e 10 anos
- () Entre 11 e 15 anos
- () Acima de 16 anos

5) Com qual público-alvo desta pesquisa você atua ou já atuou?

- () Estudantes cegos
- () Estudantes com baixa visão
- () Estudantes s cegos e estudantes com baixa visão
- () Estudantes cegos ou com baixa visão associadas a outro tipo de deficiência ou atraso no desenvolvimento

6) Caso tenha assinalado a última opção na questão anterior, indique qual(is) a(s) deficiência(s) associada(s) ao estudante.

7) Qual a idade do(s) estudantes que você atuou? (é possível selecionar mais de uma opção, caso necessário)

- () 6 anos
- () 7 anos
- () 8 anos

- ☐ 9 anos
- ☐ 10 anos

8) Em que ano escolar estavam matriculados? (é possível selecionar mais de uma opção, caso necessário)

- ☐ 1º ano
- ☐ 2º ano
- ☐ 3º ano
- ☐ 4º ano
- ☐ 5º ano

9) Esse(s) estudante(s) frequentava(m) o Atendimento Educacional Especializado?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10) Por favor, assinale que tipo de AEE este(s) estudante(s) frequentava(m):

- ☐ Não frequentava
- ☐ Sala de recursos na própria escola no contraturno
- ☐ Sala de recursos em outra escola no contraturno
- ☐ Sala de recursos na própria escola no próprio turno
- ☐ Ensino colaborativo ou coensino (presença do professor de AEE na sala de aula comum)
- ☐ AEE itinerante

11) Em sua escola ou município é realizado ensino colaborativo ou coensino entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Comum?

- ☐ Sim
- ☐ Não

12) Especificamente com o seu estudante cego ou com baixa visão foram realizadas práticas de ensino colaborativo ou coensino?

- ☐ Sim
- ☐ Não

() Na minha escola ou município não há ensino colaborativo ou coensino

13) Caso a resposta anterior tenha sido sim, como era a organização das práticas de ensino colaborativo e/ou coensino?

14) Caso tenha sido ofertado o ensino colaborativo ou coensino como era realizado?

() Todos os dias durante todo o período de aula

() Em dias e horários determinados

() Frequentemente, conforme a necessidade do aluno ou dos professores

() Esporadicamente, conforme a necessidade do aluno ou dos professores

() Outros _____

15) Caso não tenha sido ofertado o ensino colaborativo ou coensino, por qual motivo não foi realizado com o aluno cego ou com baixa visão?

() Por incompatibilidade de horário entre o ensino comum e o AEE

() Por avaliação dos profissionais envolvidos de não necessidade do aluno para este formato de trabalho

() Por não disponibilização de profissional de AEE por parte da escola ou do município para o trabalho no formato de ensino colaborativo ou coensino com este aluno embora houvesse a necessidade

() Outros _____

SEÇÃO 6 – QUESTÕES DIRECIONADAS ESPECIFICAMENTE À BNCC

Nesta seção, as perguntas serão voltadas exclusivamente para práticas relacionadas aos objetos de conhecimento da BNCC que contemplam a linguagem escrita.

1) Levando em consideração o objeto de conhecimento “construção do sistema alfabético” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

() Concordo totalmente

() Concordo parcialmente

() Não concordo e nem discordo

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

2) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão.

3) Levando em consideração o objeto de conhecimento “correspondência fonema-grafema” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Não concordo e nem discordo

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

4) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

5) Levando em consideração o objeto de conhecimento “edição de textos” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

☐ Concordo totalmente

☐ Concordo parcialmente

☐ Não concordo e nem discordo

☐ Discordo parcialmente

☐ Discordo totalmente

6) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

7) Levando em consideração o objeto de conhecimento “escrita autônoma e compartilhada” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

8) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

9) Levando em consideração o objeto de conhecimento “escrita colaborativa” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

10) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

11) Levando em consideração o objeto de conhecimento “planejamento de texto” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Concordo totalmente

- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

12) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

13) Levando em consideração o objeto de conhecimento “produção de texto” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

14) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

15) Levando em consideração o objeto de conhecimento “revisão de textos” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

16) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

17) Levando em consideração o objeto de conhecimento “utilização de tecnologia digital” você considera que conseguiu trabalhar de forma SATISFATÓRIA com tal objeto com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não concordo e nem discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Discordo totalmente

18) Descreva com o máximo de detalhes de que se lembrar uma situação na qual esse objeto de conhecimento foi trabalhado com o estudante cego ou com baixa visão

SEÇÃO 7 – GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção as questões estão voltadas para a identificação dos gêneros textuais que vêm sendo trabalhados com o público-alvo deste estudo.

1) Quais dos gêneros textuais relacionados ao texto Narrativo você trabalhou com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Romances
- ☐ Contos
- ☐ Fábulas
- ☐ Lendas
- ☐ Novelas
- ☐ Crônicas
- ☐ Nenhuma das alternativas

2) Descreva algumas estratégias ou recursos que você utilizou para trabalhar com seu estudante.

3) Quais dos gêneros textuais relacionados ao texto Descritivo você trabalhou com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Diários
- ☐ Relatos de viagens
- ☐ Folhetos turísticos
- ☐ Cardápios de restaurantes
- ☐ Anúncios de classificados
- ☐ Nenhuma das alternativas

4) Descreva algumas estratégias ou recursos que você utilizou para trabalhar com seu estudante.

5) Quais dos gêneros textuais relacionados ao texto Expositivo você trabalhou com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Notícias
- ☐ Artigos
- ☐ Reportagens
- ☐ Resumos escolares
- ☐ Verbetes de dicionário
- ☐ Nenhuma das alternativas

6) Descreva algumas estratégias ou recursos que você utilizou para trabalhar com seu estudante.

7) Quais dos gêneros textuais relacionados ao texto Argumentativo você trabalhou com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Artigos de opinião
- ☐ Abaixo-assinados

- ☐ Manifestos
- ☐ Sermões
- ☐ Teses
- ☐ Nenhuma das alternativas

8) Descreva algumas estratégias ou recursos que você utilizou para trabalhar com seu estudante.

9) Quais dos gêneros textuais relacionados ao texto Injuntivo você trabalhou com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Receitas culinárias
- ☐ Manuais de instruções
- ☐ Bulas de remédio
- ☐ Tutoriais de beleza
- ☐ Guias rodoviários
- ☐ Nenhuma das alternativas

10) Descreva algumas estratégias ou recursos que você utilizou para trabalhar com seu estudante.

11) Quais dos gêneros textuais relacionados ao texto Prescritivo você trabalhou com seu estudante cego ou com baixa visão?

- ☐ Decretos e leis
- ☐ Cláusulas contratuais
- ☐ Editais de concursos públicos
- ☐ Regras de trânsito
- ☐ Regulamentos internos
- ☐ Nenhuma das alternativas

12) Descreva algumas estratégias ou recursos que você utilizou para trabalhar com seu estudante.

SEÇÃO 8 – FINAL

Por favor, adicione qualquer comentário que achar necessário para complementar as perguntas.

ENVIO DA MENSAGEM DE AGRADECIMENTO E CÓPIA DAS RESPOSTAS VIA E-MAIL

Agradeço imensamente sua disponibilidade e atenção em responder ao questionário e me coloco inteiramente à disposição para eventuais dúvidas e/ou esclarecimentos que se fizerem necessários.

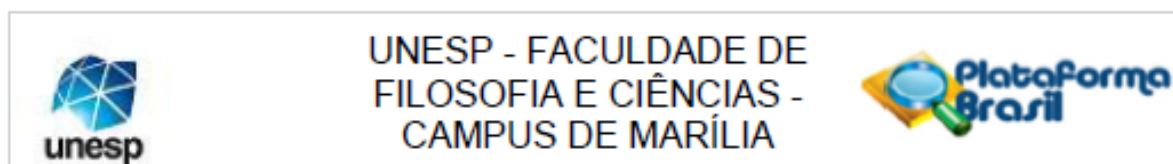
Muito obrigada!

Karen Regiane Soriano

Discente de Doutorado em Educação - UNESP Marília/SP

karen.soriano@unesp.br

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas e com baixa visão

Pesquisador: Karen Regiane Soriano

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48361521.9.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.109.872

Apresentação do Projeto:

A pesquisadora apresenta o projeto intitulado de "Práticas Pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas e com baixa visão" de acordo com o modelo solicitado.

Objetivo da Pesquisa:

Sistematizar as principais práticas e recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa, quanto aos riscos, que "No caso da presente pesquisa, consideramos que no momento das atividades, é possível que o sujeito sinta alguma dificuldade em relação à atividade proposta, podendo gerar um possível constrangimento quando não atingir o objetivo proposto. Por isso, a participação é voluntária. Por outro lado, devemos explicar que este risco pode ser justificado pela importância do benefício esperado com os resultados da pesquisa. Ressalta-se que caso isso ocorra, não haverá prejuízos ou penalidades aplicadas a ambos.

Quanto aos benefícios, a pesquisadora informa que compreende a "Sistematização das principais práticas e recursos pedagógicos voltados para o desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas ou com baixa visão nos anos iniciais do Ensino Fundamental".

Diante do exposto e com base na análise do projeto de pesquisa, considera-se que o mesmo não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1348

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



**UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA**



Continuação do Parecer: 5.109.872

oferece risco para a população participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora informa que a pesquisa está estruturada em duas fases, sendo a primeira bibliográfica, considerando estudos de Revisões Sistemáticas de Literatura, em bases de dados nacionais e internacionais. A fase 2 desta pesquisa será desenvolvida mediante a aplicação de um questionário voltado para professores da sala comum e especialista de cada uma das cinco regiões do país e analisado de forma qualitativa, com o intuito de colaborar com a avaliação e a intervenção pedagógica nesta população.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi redigido de forma clara e objetiva, permitindo que os participantes envolvidos nesta pesquisa consigam entender os objetivos da mesma, bem como a apropriação dos dados obtidos para fins científicos

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu a pendência apontada anteriormente.

Diante do exposto considero o projeto aprovado em relação aos aspectos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 20/10/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da linguagem escrita de crianças cegas e com baixa visão".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	15/09/2021		Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

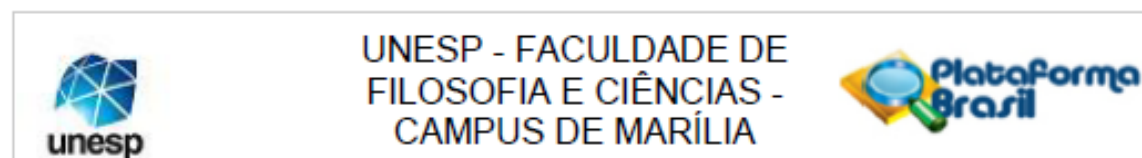
Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 5.109.872

Básicas do Projeto	ETO_1766434.pdf	17:10:46		Aceito
Outros	Autorizacao_Instituicao.pdf	15/09/2021 17:10:20	Karen Regiane Soriano	Aceito
Cronograma	Cronograma_mensal.docx	15/09/2021 17:09:01	Karen Regiane Soriano	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP.docx	15/09/2021 17:08:43	Karen Regiane Soriano	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	21/06/2021 15:28:59	Karen Regiane Soriano	Aceito
Outros	Questionario_BNCC.docx	21/06/2021 15:27:20	Karen Regiane Soriano	Aceito
Orçamento	Orcamento_financeiro.doc	21/06/2021 15:26:44	Karen Regiane Soriano	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	21/06/2021 15:22:44	Karen Regiane Soriano	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 17 de Novembro de 2021

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP Município: MARILIA
Telefone: (14)3402-1348

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

