



INSTITUTO SUPERIOR CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

A inclusão nas escolas portuguesas: uma realidade ou utopia?

Estudante: Ana Rita Alves Costa Santos Rocha

Orientadora: Professora Doutora Ana Raquel Aguiar

Coorientadora: Professora Célia Novais

PENAFIEL

junho 2023



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A inclusão nas escolas portuguesas: uma realidade ou utopia?

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Raquel Aguiar e coorientadora Professora Célia Novais.

Dedicatória

Para todas as crianças com Deficiência Visual.

Agradecimentos

O presente relatório representa o término de uma etapa da minha vida permeada por inúmeros desafios, incertezas, tristezas, muitos percalços, mas também de muitas alegrias. Uma caminhada que só foi possível com o apoio, força de vontade, amizade e carinho de várias pessoas. O meu obrigada,

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Raquel Aguiar e, à minha Coorientadora, Professora Célia Novais, pela disponibilidade, orientação e cooperação ao longo deste percurso. À Professora Maria Lopes de Azevedo, por ter sido o meu braço direito e à Professora Liliana Nunes pelo desafio lançado o que culminou neste projeto de investigação.

A todas as Professoras Cooperantes, Educadora Daniela, Educadora Manuela, Professora Célia e à Professora Paula pelos ensinamentos, carinho, acolhimento nas escolas e pela partilha dos vossos alunos. Grata pelas aprendizagens que me transmitiram! A vossa simplicidade, motivação e alegria tornou tudo mais simples. Estou certa, que serei uma melhor profissional graças à vossa colaboração.

Aos meus queridos alunos, a razão da concretização deste projeto. Obrigada pelo vosso interesse e colaboração em todas as atividades dinamizadas. Espero que todos os vossos desejos se concretizem. Nunca percam esse brilho nos olhos. Jamais, esquecerei o vosso sorriso que alegrava ainda mais os meus dias.

Às minhas parceiras do ISCE Douro, Inês, Marta, Patrícia, Clara e Isabel, pelo carinho, espírito de partilha e interajuda e, essencialmente, pela amizade que a universidade nos proporcionou.

Aos meus amigos mais próximos, pelo companheirismo, força de vontade e alegria que me transmitiram.

À minha querida, prima Sónia, por ter sido a primeira pessoa a acreditar neste projeto. Agradeço-te, pela motivação, disponibilidade, paciência, confiança e acima de tudo pelo amparo. Para ti, as palavras nunca chegarão. Obrigada por te dedicares tanto a mim.

Aos meus padrinhos e à Margarida que ao longo dos anos estiveram sempre presentes. Obrigada, por me apoiarem em todas as escolhas da minha vida.

Por último, mas não menos importante, à minha família, o meu porto de abrigo. Obrigada pelo vosso abraço, pelas palavras de apreço, pelo amparo, pela compreensão e acima de tudo pela vossa capacidade de me fazer acreditar que é possível.

Resumo

O presente Projeto de Investigação, tem como principal propósito a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Instituto Superior Ciências Educativas do Douro.

Numa primeira parte faz-se uma reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada ao longo da formação: Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Já, numa segunda parte, com este projeto, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, implementado com uma turma do 4.º ano, visou avaliar a prontidão dos alunos para a inclusão de uma criança com Deficiência Visual.

A inclusão de crianças com Deficiência Visual é um processo que requer adaptações e práticas inclusivas, a fim de garantir o acesso igualitário à educação. É fundamental que as escolas estejam preparadas para receber estes alunos, oferecendo o suporte adequado e recursos específicos para atender às suas necessidades.

Desta forma, através de uma metodologia de investigação qualitativa, a análise dos dados recolhidos permitiu concluir a viabilidade da estruturação do projeto de investigação. Deste modo, os objetivos definidos para a investigação foram alcançados com sucesso.

Palavras-Chave: 1.º Ciclo do Ensino Básico; Deficiência Visual; Inclusão; Cidadania.

Abstract

The main purpose of this research project is to obtain a Master's degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education from the Instituto Superior Ciências Educativas do Douro. Therefore, in a first part, there is a reflection on the Supervised Teaching Practice throughout the training in: Kindergarten, Pre-school, and Primary School. In the second part of the study, this project, which was carried out within the Supervised Teaching Practice and implemented in a 4th grade class, aims to assess the students' readiness for the inclusion of a child with Visual Impairment.

The inclusion of visually impaired children is a process that requires adaptations and inclusive practices in order to ensure equal access to education. It is essential that schools are prepared to receive these students, offering the appropriate support and specific resources to meet their needs.

Thus, through a qualitative research methodology, the analysis of the data collected allowed us to conclude the feasibility of structuring the research project. Therefore, the objectives set for the research were successfully achieved.

Keywords: 1st Cycle of Basic Education; Visual Impairment; Inclusion; Citizenship.

Índice de Figuras

Figura 1	6
Figura 2	11
Figura 3	11
Figura 4	15
Figura 5	17
Figura 6	17
Figura 7	18
Figura 8	19
Figura 9	27
Figura 10	28
Figura 11	36
Figura 12	40
Figura 13	41
Figura 14	41
Figura 15	42
Figura 16	43
Figura 17	44
Figura 18	46
Figura 19	47
Figura 20	47
Figura 21	48
Figura 22	48

Índice de Tabelas

Tabela 1	25
Tabela 2	38
Tabela 3	45

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

- AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família
- ACAPO – Associação dos Cegos e Ambliopes de Portugal
- CATL – Centro Atividades Tempos Livres
- CEB – Ciclo Ensino Básico
- DV – Deficiência Visual
- IPSS - Instituição Particular Solidariedade Social
- J.I. – Jardim de Infância
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- N.V.D.A. – *Non Visual Desktop Access*
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- OMS – Organização Mundial Saúde
- PCT – Projeto Curricular de Turma
- PEI – Plano Educativo Individual
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- PIT – Plano Individual de Transição
- RTP – Relatório Técnico Pedagógico
- SNS – Serviço Nacional de Saúde
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para as Crianças

Introdução

O presente relatório, intitulado “*A inclusão nas escolas portuguesas: uma realidade ou utopia?*”, foi elaborado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste seguimento, pretende-se refletir acerca dos estágios realizados no decorrer da profissionalização, com o principal objetivo do desenvolvimento de competências de investigação numa vertente de intervenção educativa, facilitadora do conhecimento profissional e ético, e promotora da possibilidade de contactar diretamente nas diferentes Práticas de Ensino Supervisionada (PES): PES I – Creche; PES II – Jardim de Infância; PES III -1.º ano e PES IV – 4.ºano.

Este encontra-se estruturalmente dividido em duas partes. A primeira parte diz respeito à Componente Reflexiva, na qual é apresentada a caracterização das instituições e respetivos grupos, com os quais se teve o privilégio de trabalhar. Seguidamente, reflete-se também acerca das aprendizagens promovidas em cada um dos contextos e os seus contributos para a formação pessoal e profissional.

Já a segunda parte do relatório debruça-se sobre o desenvolvimento da Componente Investigativa. Esta encontra-se subdividida em dois capítulos: Capítulo I - Enquadramento Teórico Concetual e o Capítulo II - Projeto de Investigação.

O Capítulo I – Enquadramento Teórico Concetual, sustenta teoricamente todo o processo de investigação. Objetivamente, dedica-se a perceber a história da Deficiência Visual, os seus conceitos, níveis e características, o sistema *braille*, a inclusão, a escola inclusiva e a evolução legislativa.

No que concerne ao Capítulo II, este dá conta da metodologia de investigação utilizada no desenrolar do projeto. Assim sendo, apresenta-se a definição do problema, os objetivos de investigação, as opções metodológicas, os participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as atividades desenvolvidas, apresentação dos dados recolhidos e a respetiva análise e tratamento de dados.

O presente relatório culmina com uma breve conclusão sobre o processo, ou seja, sobre o que se teve a possibilidade de desenvolver, as aprendizagens conseguidas e os constrangimentos sentidos no decorrer do trabalho. De imediato, são apresentados os apêndices da planificação e inquérito do projeto.

Por último, finaliza-se o relatório com as referências bibliográficas utilizadas para a sua execução.

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo.....	v
Abstract	vi
Índice de Figuras.....	vii
Índice de Tabelas	viii
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos	ix
Introdução.....	x
Parte I - Componente Reflexiva	3
Capítulo I – Creche	4
1.1 – Caracterização da Instituição	4
1.2 – Caracterização do Grupo.....	6
1.3 - Reflexão sobre a Creche	8
Capítulo II – Educação Pré-Escolar.....	9
2.1 – Caracterização da Instituição	9
2.2 – Caracterização do Grupo.....	11
2.3 – Reflexão sobre o Jardim de Infância	13
Capítulo III – 1.º Ciclo do Ensino Básico	14
3.1 – Caracterização da Instituição	14
3.2 – Caracterização do Grupo: 1.º C.....	15
3.3 – Caracterização do Grupo: 4.ºB.....	17
3.4 – Reflexão sobre o 1.º Ciclo.....	19
Parte II – Componente Investigativa.....	21
Capítulo I – Enquadramento Teórico Concetual	22
1.1 - Breve Contextualização da Deficiência Visual (DV).....	22
1.2 - Deficiência Visual: conceitos, níveis e características	25
1.3 - Sistema <i>Braille</i>	27
1.4 – Inclusão	29
1.5 -A Escola Inclusiva.....	30
1.6 – Evolução Legislativa.....	32
Capítulo II – O Projeto de Investigação.....	34
Metodologia	34
2.1 - Definição do Problema e Objetivos de Investigação	34

2.2 - Opções Metodológicas	34
2.3 Participantes da Investigação	36
2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36
2.4.1 Observação	37
2.4.2 Inquérito	37
2.5 Atividades Desenvolvidas.....	37
2.6 Apresentação dos Dados Recolhidos.....	39
2.7 Análise e Tratamento de Dados.....	46
Conclusão	50
Referências Bibliográficas	51
Apêndices	55

Parte I - Componente Reflexiva

Contextos de Estágio

Para iniciar o presente relatório, é imprescindível apresentar sucintamente a experiência obtida nos quatro contextos (Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo) de estágio que integram o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assim, nesta primeira parte, será apresentada uma breve caracterização das instituições e respetivos grupos de estágio. Além disso, através de um olhar mais reflexivo, finalizo com uma reflexão sobre a importância de cada uma das Práticas de Ensino Supervisionada (PES).

Capítulo I – Creche

O dicionário da língua portuguesa, define a “Creche” como o estabelecimento escolar destinado a crianças pequenas, geralmente até aos três anos, ou, o asilo diurno destinado a crianças cujos pais ou mães estão no trabalho. Para Henrique (2009) a palavra “Creche”, tem origem francesa e significa «manjedoura», o abrigo para bebés necessitados que surgiam em França já no século XVIII.

Deste modo, entende-se que a Creche apresenta uma perspectiva de carácter protecionista e assistencialista. Fortuna (2014) refere que a creche foi considerada durante vários anos como um local de guarda, desenvolvendo-se apenas um trabalho de cunho assistencial. Nesta linha de pensamento, também Silvestre (2005) apresenta uma conceção tradicionalmente assistencialista, definindo-a como um local onde eram substituídos os cuidados maternos e desvalorizado o trabalho pedagógico com as crianças.

Em Portugal, de acordo com Baptista (2019) consideram-se as primeiras instituições educativas criadas especificamente para as crianças as «Casas de Asilo da Infância Desvalida». Surgiram em 1834 com intuito de proteger, educar e instruir crianças pobres.

1.1 – Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada I, foi realizada em contexto de Creche numa instituição situada no distrito de Aveiro. Este estabelecimento é semiprivado e está inserido na tipologia de IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). A instituição dá resposta a três serviços: Creche, AAAF e C.A.T.L.

Relativamente ao espaço da Creche, o edifício divide-se em dois pisos. A arrecadação é um espaço para arrumos de materiais e arquivos. O piso um é composto pela entrada principal, na qual também consta a área administrativa, composta por um

escritório com mobiliário de arquivo e o necessário à realização do trabalho pelas profissionais. É ainda no mesmo que encontramos as salas de atividades dos um e dois anos e dois e três anos, como também, as casas de banho. Estas últimas encontram-se equipadas com sanitas e lavatórios adaptados às crianças bem como ainda, de fraldário para as que ainda dele necessitam. Em cada uma das salas de atividades, exceto no berçário, as grandes janelas permitem abrir-se de forma que as crianças possam ter oportunidade de contactar com o parque exterior.

O refeitório, no piso um, está equipado com mesas e cadeiras para as crianças e três mesas para adultos. O grupo da sala dos 1-2 anos, como ainda são pequenos, sentam-se em cadeiras baixas com cinto. Nesta área, é visível ainda, uma série de lavatórios, sendo que, dois se destinam às crianças e as restantes para os adultos. Na área envolvente do refeitório encontra-se a cozinha, a dispensa dos alimentos e duas casas de banho para os profissionais.

No piso dois, de forma a estar mais sossegado e longe de ruídos que possam surgir, encontra-se o berçário. A sala está equipada com berços, de grades para os bebés realizarem a sesta, e com brinquedos, essencialmente, de carácter sensorial para as horas de brincadeira.

O estágio PES – I foi concretizado durante a Pandemia. Por esta razão, e por existirem cuidados a seguir sob orientação do Serviço Nacional de Saúde (SNS), as crianças não se cruzam. Por esta razão, a sala do berçário realiza as refeições todas na própria sala, estando por esse motivo equipada com cadeiras altas para bebé. Quanto à sala dos 1-2 anos e 2-3 anos, a alimentação das crianças e da respetiva equipa é realizada em horários desfasados.

Relativamente aos recursos humanos da Creche, esta instituição é composta por uma equipa que se subdivide: o pessoal docente, é composto por duas Educadoras de Infância; seis Técnicas de Ação Educativa, duas cozinheiras e duas assistentes administrativas.

1.2 – Caracterização do Grupo

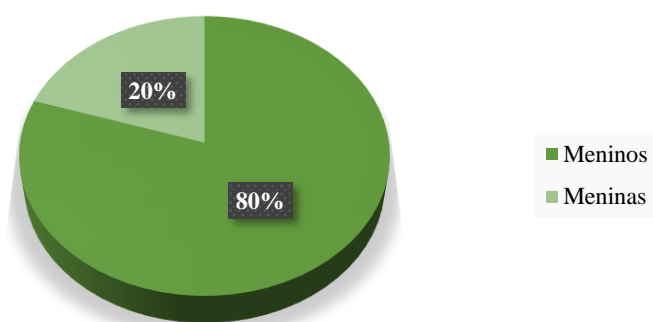
Há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menos número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo (Silva, et al., 2016, p.24)

A Sala do Panda é constituída por dez crianças, sendo 80% (oito crianças) do sexo masculino e 20% (duas crianças) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os um e os dois anos, tal como demonstra o gráfico da Figura 1. Mas, ao longo do estágio, apenas se teve a oportunidade de contactar com oito crianças, não chegando a conhecer as restantes duas que completam o grupo.

Figura 1

Caracterização do Grupo: Creche

Caracterização do Grupo da Creche



Nota. Fonte: Elaboração própria

As crianças têm uma boa relação, brincam nas várias áreas da sala, mas às vezes revelam uma certa resistência no que diz respeito à partilha de brinquedos. Por exemplo, quando uma criança está a brincar com os jogos de encaixe, se outra criança lhe retirar o brinquedo, ela refere “é meu”. Muitas vezes, estes comportamentos são acompanhados por ferrões, empurrões, pontapés, entre outras formas de autodefesa. Papalia et al. (2011) dizem-nos que o egocentrismo é uma das principais características das crianças na primeira infância, uma vez que, nestas idades é difícil compreender o outro. A criança está centrada em si mesmo.

A maioria das crianças gosta de realizar jogos de encaixe, especialmente, com legos e formas geométricas, como também brincar com os carrinhos. Contudo, muitas vezes, observamos as crianças mais interessadas e entusiasmadas a empurrar as cadeiras do que propriamente a brincar com os jogos.

Todas as crianças do grupo revelam muito interesse quando ouvem histórias e na entoação de canções, sendo de destacar o comportamento de algumas crianças que começam a dançar, batem palmas, tentam cantar e respondem a perguntas durante a história. Porém, apesar das regras serem colocadas em prática na sala, com as crianças desta faixa etária, é difícil manter o grupo concentrado.

Na dinamização das atividades, quer pela Professora Cooperante, quer pela Professora Estagiária, apesar destas serem executadas individualmente com as crianças, estas logo se aproximam da mesa de trabalho para conseguirem perceber o que se irá executar. É, por isso, bastante notória a curiosidade e desejo inato deste grupo de crianças.

A nível da linguagem, as crianças comunicam por palavras soltas, recorrendo, muitas vezes, à comunicação não verbal, sendo exemplo disso as seguintes situações: i) quando chora porque cai ou a magoaram; ii) quando pede colo com os braços para cima; iii) quando pede água a apontar para os biberões; entre outras.

No que diz respeito à alimentação, a sopa e a papa são os únicos alimentos que as crianças necessitam de ajuda para comer. Nas outras situações, elas próprias rejeitam o auxílio do adulto virando a cara para o lado e dizem “*não*”. Destaca-se a atitude de uma das crianças, quando lhe damos a sopa/papa na boca com o prato na mão e ela não come, apontando com o dedo indicador na mesa. Com esta atitude, a criança quer demonstrar que o prato deve estar em cima da mesa e só assim ela comerá a sopa/papa.

Apesar do grupo ser bastante autónomo a nível das rotinas, no que diz respeito à higiene, todas as crianças ainda precisam dos cuidados básicos do adulto, pois todos usam fralda.

1.3 - Reflexão sobre a Creche

Ao longo do percurso realizado na Creche percebe-se a importância do espaço físico e da forma como se organiza para facilitar a satisfação das necessidades das crianças. É imprescindível proporcionar às crianças um ambiente educativo competente, ou seja, um espaço pedagógico, onde materiais, tempos e espaços sejam organizados e planejados com intencionalidade educativa de forma a potencializar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como ocorreu no contexto onde se teve a possibilidade de estar integrada.

No decorrer do estágio, observou-se que as crianças precisam de se sentir seguras, estáveis, confiantes e à vontade para falar abertamente com os adultos responsáveis pelo grupo e explorar os diferentes materiais e colegas.

Ora, atendendo ao privilégio de estar no contexto, permite-se inferir que a forma como se organiza o espaço e o trabalho desenvolvido pela Professora Cooperante vão no sentido de estimular o desenvolvimento físico, a coordenação motora, o desenvolvimento sensorial e cognitivo, a função simbólica e a linguagem, os hábitos de higiene e o relacionamento com as crianças umas com as outras, indo ao encontro das preocupações plasmadas na Lei Quadro, bem como o preconizado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ou seja, consta-se um espaço facilitador de experiências que permitem aprendizagens diversificadas de comunicação, de criatividade, de interação, de resolução de problemas, de questionamento, entre outras.

Assim, desenvolveu-se a prática de atividades recorrendo a estratégias capazes de assegurar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, através de interações de qualidade, sem descuidar os cuidados de rotina, as atividades livres e o brincar. Naturalmente que, seja total ou parcialmente, todas as atividades aconteceram com a presença de adultos sempre disponíveis tanto com a Professora Estagiária, como com as crianças, enaltecendo-se as relações de cooperação e empatia.

Face ao que foi dito, e no que respeita ao desenvolvimento profissional e pessoal da Professora Estagiária, realça-se o seu crescimento, medida em que, ao mobilizar os conteúdos teóricos no enquadramento da PES I, tornou esta aprendizagem mais significativa, ou seja, conseguindo verificar e constatar várias das teorias plasmadas na rotina da prática pedagógica, o que se traduziu numa visão mais abrangente da intervenção com crianças desta idade (1-2 anos).

Capítulo II – Educação Pré-Escolar

A Educação de Infância, surgiu lentamente durante o século XIX, tendo contribuído para o seu desenvolvimento uma série de fatores. Segundo Cardona (2008) as instituições de Educação de Infância ou instituições de Educação Pré-Escolar, foram criadas com o intuito de cuidar das crianças mais carenciadas, tentando responder às necessidades sociais e económicas mais urgentes.

Como pioneiros da Educação de Infância merece total destaque Robert Owen e Friedrich Froebel. Castilho (2011) diz que Robert Owen “desenvolveu a escola infantil em 1816, e Froebel foi criador do primeiro «jardim de infância» no ano de 1873.” (p. 64) Quando abordamos a Educação de Infância, ou Educação Pré-Escolar, referimo-nos, em concordância com Silva (1990) aos cuidados e educação proporcionados às crianças por indivíduos exteriores ao ambiente familiar, nas quais as condições e serviços prestáveis são variáveis. Atualmente, a Educação Pré-Escolar, tal como é estabelecido pela Lei-Quadro, é destinada às crianças entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, et al., 2016, p.5)

2.1 – Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada II, foi realizada em contexto de Jardim de Infância (JI). Este está localizado no distrito de Aveiro e pertence a uma rede de escolas públicas.

O Jardim de Infância encontra-se estruturalmente dividido em nove áreas/espacos. O primeiro e maior espaço que a escola possui é a entrada. Quando as crianças entram na escola têm à sua disposição uma grande área equipada com brinquedos que podem utilizar até à hora da Professora Cooperante chegar, quer seja de manhã ou à hora de almoço. Essa área tem duas casinhas de plástico, um escorrega, patamares para as crianças subirem escadas e desenvolver o equilíbrio. Existe ainda, um armário repleto de brinquedos tais como: bolas, carros, bonecas, entre outros. Nesta grande área as crianças aproveitam-se das grades, para o desenvolvimento de competências motoras, tais como: trepar, saltar e agarrar.

Esta espaçosa área é dividida por separadores de madeira, para um outro espaço dedicado ao lanche da manhã. Esta divisão, está equipada com mesas e cadeiras tanto de adulto como de criança. Há, ainda, à disposição das crianças/adultos uma bancada com torneira.

Uma segunda área constituinte do Jardim, são as casas de banho que se encontram equipadas com cinco sanitas e quatro lavatórios baixos, ou seja, ambos adequados à altura das crianças. As cinco sanitas são divididas por parede e pela porta, salvaguardando assim a privacidade de cada criança.

Seguidamente às casas de banho, encontramos o escritório da Professora Cooperante que, em tempos de pandemia, teve dupla função: escritório e sala de isolamento. Nesta sala, encontram-se todos os processos das crianças, secretária e uma mesa-redonda com cadeiras para eventuais reuniões com pais ou colaboradores.

A quarta e a quinta área dizem respeito às duas salas de atividades existentes no Jardim de Infância. Contudo, como não existem crianças para ocupar a outra sala, a Professora Cooperante transformou-a num espaço de Biblioteca e Laboratório, dando utilidade a esse espaço.

A sala de atividades, é composta por três mesas e cadeiras adaptadas à altura das crianças. Cada mesa está dividida por faixas etárias. A primeira e grande mesa, é das crianças finalistas, isto é, que no próximo ano letivo estarão no 1.º CEB. A segunda mesa é das crianças que têm quatro anos e a última das que têm três. É, de salientar que, cada cadeira tem o nome e fotografia das crianças, por isso cada uma sabe onde é se sentar.

Encontramos, ainda, o armário onde é guardado material necessário à elaboração de atividades. Existe também uma tela com tintas à disposição das crianças para que elas possam pintar livremente. A área da biblioteca é composta por um sofá e um armário com livros. Na área da casinha, existe a cama e a cadeira para as bonecas, o forno, a cozinha e alguns utensílios do faz-de-conta. Há, ainda uma área dedicada aos jogos e aos *puzzles*. Na sala, existe ainda um grande painel, no qual as crianças expõem os trabalhos realizados e marcam as presenças.

O Jardim possui uma sala dedicada ao prolongamento, permitindo, desta forma, que as crianças, nas horas em que a Professora Cooperante está ausente, trabalhem e desenvolvam competências nessa sala com uma auxiliar de ação educativa.

Além destas áreas, o Jardim está também equipado com cozinha, dispensa, uma grande área exterior com areia e parque na qual as crianças podem brincar.

2.2 – Caracterização do Grupo

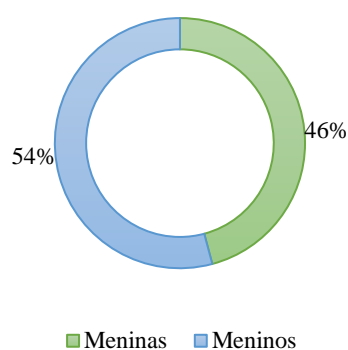
O grupo do Jardim de Infância é constituído 24 crianças, sendo 54% (13 crianças) do sexo masculino e 46% (11 crianças) do sexo feminino tal como consta no gráfico circular da Figura 2.

A partir da análise do gráfico da Figura 3, percebemos que quatro crianças do grupo têm ainda três anos, oito crianças têm quatro anos e, maioritariamente, doze crianças têm cinco anos.

Figura 2

Caracterização do Grupo: Jardim de Infância

Caracterização do Grupo: Género

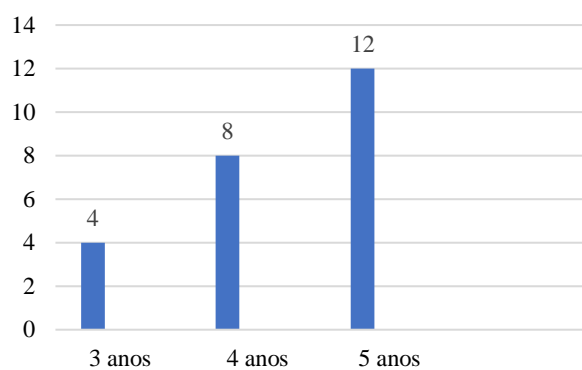


Nota. Fonte: Elaboração própria

Figura 3

Caracterização Faixa Etária: Jardim de Infância

Caracterização do Grupo: Faixa Etária



Nota. Fonte: Elaboração própria

O grupo apresenta uma boa relação entre si, as crianças brincam nas várias áreas da sala, colaboram, preocupam-se e ajudam os mais pequenos a superar pequenos desafios. As crianças têm preferência pela área dos legos, *puzzles* e “casinha”.

Contudo, algumas vezes, surgem conflitos entre elas, pois uma das crianças disse/fez algo que a/o colega/(o) não gostou e, por isso, excluem a criança da brincadeira por breves instantes. Geralmente, tentamos que as crianças resolvam os seus próprios conflitos e quando não o fazem intervimos com as crianças em questão.

Porém, importa referir que existem quatro casos que merecem especial atenção relativamente ao seu comportamento.

O LP, trata-se de uma criança bastante atenciosa, carinhosa, prestável e bastante colaborativa quer com os colegas quer com a equipa educativa. Contudo, quando quer algum brinquedo ou quando realiza determinada ação e é confrontada entra em conflito tanto com os colegas como com a equipa educativa. Este conflito, a maioria das vezes, reflete-se em comportamentos agressivos por parte da criança. Por exemplo: um colega estava a brincar com a bola saltitona. O LP como queria brincar com a bola, empurrou o colega da bola e retirou-lhe. Perante este comportamento, dirigimo-nos à criança e explicamos que ele não pode realizar este tipo de atitudes, tem de respeitar o tempo que o colega tem para andar na bola e que invés de o ter empurrado poderia ter perguntado ao colega se poderia emprestar a bola. Posto isto, a criança grita e pontapeia com bastante força na janela. Além destes comportamentos de fúria, é ainda de referir que esta criança finalista não articula corretamente palavras com a letra “R”, tais como: “Professora”; “cenoura”; “andar”, entre outras.

O LM tem cinco anos, apresenta algumas dificuldades em relacionar-se com os colegas, brinca sozinho ou com o adulto. Contudo, apesar de ser uma criança carinhosa, não gosta de estar muito tempo abraçada a alguém. Quando corre ou está feliz realiza movimentos repetitivos com as mãos ou na bata como se a estivesse a sacudir. Apesar de ser finalista, irá permanecer no Jardim de Infância durante o próximo ano letivo pois também apresenta algumas dificuldades de atenção e concentração durante as atividades.

O A. tem cinco anos e está sinalizada com um “Atraso de Desenvolvimento Global”. Tem dificuldade em relacionar-se com os colegas. Prefere brincar sozinho e sempre com os mesmos brinquedos. Adora brincar com plasticina e colá-la no armário. A criança, na hora do almoço só come iogurtes e bolachas, nunca provou a sopa desde que está no Jardim de Infância. Não é autónoma para comer o iogurte.

O G. tem quatro anos, realiza movimentos repetitivos com o tronco, maioritariamente, quando ouve ou canta músicas que conhece. A criança, relaciona-se com os colegas e dá preferência aos mesmos brinquedos todos os dias: carrinhos, animais e *puzzles*. Quando arruma os brinquedos, nota-se um certo gosto nos barulhos que faz ao arrumar e para isso a criança atira com força os brinquedos para dentro da caixa de forma a produzir sons. Contudo, o curioso da situação é que, num passeio realizado ao exterior, a criança apresentou muito medo do sino da igreja.

É ainda de referir que, três crianças do grupo, apesar de terem três anos, a sua linguagem limita-se a palavras soltas, não conseguindo formar uma frase com sequência lógica.

2.3 – Reflexão sobre o Jardim de Infância

O percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada II – Jardim de Infância possibilitou contactar diretamente com situações concretas do quotidiano das crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos.

Tendo em consideração que para poder intervir é necessário observar, numa primeira fase, o objetivo inicial focava-se na observação. Através do ato de observar, foi possível conhecer a instituição em si, a sala de atividades, as crianças, em pequenos grupos, em grande grupo, a Educadora Cooperante e as suas práticas, tal como a organização do espaço e rotinas implementadas no local de estágio. Contudo, a fase observacional, acabou por nunca existir, pois gradualmente, sempre se auxiliou as crianças no que fosse necessário, quer quando estavam a brincar, quer em qualquer outra atividade.

Posteriormente, segue-se então, a fase de intervenção. Para tal, importa ressaltar que se teve em consideração tudo o que foi recolhido na primeira fase do estágio. Por outras palavras, no decorrer da prática desenvolveram-se atividades com o grupo tendo em conta os seus gostos e preferências. Além disso, todas as planificações foram pensadas tendo como principal referência a heterogeneidade do grupo. Tal como por exemplo: o G. adora ouvir e apreciar música. Neste sentido, foram pensadas e preparadas várias atividades enquadradas no subdomínio da música com objetivos preconizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Além das atividades dinamizadas com o grupo, observou-se claramente que a Educadora Cooperante trabalhou constantemente a autonomia, o respeito pelos colegas e

pelos ritmos de aprendizagem, a valorização das diferenças individuais, a promoção de interações e trocas de experiências.

Considera-se, portanto, que esta experiência é imprescindível para a autoformação docente devido às aprendizagens realizadas. Enquanto futura docente, reconhece-se que ao longo da formação de um Professor ou Educador, a prática é um elemento indispensável pois é através dela que se aprende como lidar com a realidade e com os imprevistos dos quais a teoria nem sempre consegue abranger.

Capítulo III – 1.º Ciclo do Ensino Básico

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito. Para ingressar neste nível de ensino, as crianças devem completar os 6 anos de idade até 15 de setembro. O Ensino Básico, tem duração de nove anos e por isso compreende três níveis de ensino sequenciais. O primeiro é de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três anos.

No que concerne ao 1.º Ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade total de um Professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. Neste nível de ensino, pretende-se o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções básicas da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões: plástica, dramática, musical e motora.

3.1 – Caracterização da Instituição

A Prática de Ensino Supervisionada III foi realizada numa escola de rede pública, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Antigamente, a mesma era frequentada por alunos do 2.º e 3.º Ciclos. Atualmente, é ocupada pelas crianças da Educação Pré-Escolar e pelos alunos do 1.º CEB.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, é constituído por quatro salas com duas casas de banho comuns: uma para as meninas e outra para os meninos. Já, ao nível do 1.º Ciclo, existem 11 turmas. Cada sala está equipada com quadros brancos, painel de cortiça, armários de arquivo, mesas, cadeiras, computador e projetor. Quanto ao nível das casas de banho, em geral, existem quatro (duas para meninas e duas para meninos) com quatro sanitas cada uma. Como existem várias turmas do 1.º Ciclo, urge a necessidade da criação de turmas: três turmas do 1.º, 2.º e 4.º ano e duas turmas do 3.º ano.

Ainda no mesmo espaço educativo, as crianças da Educação Pré-Escolar usufruem do serviço das AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família – Prolongamento).

Quanto aos alunos do 1.º Ciclo assim que necessitam, tiram proveito do C.A.T.L. (Centro de Atividades Tempos Livres), refeição, lanche da tarde e transporte assegurado. Por isto, importa também mencionar que a escola está equipada com um refeitório para o 1.º Ciclo e o antigo *buffet* foi estruturalmente adaptado para o refeitório das crianças da Educação Pré-Escolar.

A escola é repleta de grandes espaços exteriores com jardins amplos, campo de futebol, parque com baloiço e escorrega para as crianças brincarem livremente. Dada a imensidão dos espaços, na hora dos intervalos, cada turma têm um espaço atribuído e auxiliares responsáveis pelos alunos. Nos dias mais chuvosos, os alunos beneficiam também de um espaço interior próprio para brincar no intervalo.

Em suma, esteticamente, a escola encontra-se dividida entre a escola e os serviços que temos ao dispor dos alunos.

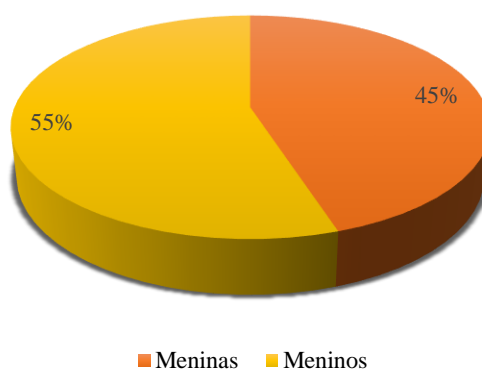
3.2 – Caracterização do Grupo: 1.º C

A turma 1.º C desta Escola, é constituída por 20 alunos, nove alunos do sexo feminino (45%) e onze alunos (55%) do sexo masculino, tal como comprova o gráfico da Figura 4.

Figura 4

Caracterização do Grupo: 1.º C

Caracterização do Grupo 1.º C



Nota. Fonte: Elaboração própria

A partir da avaliação diagnóstica, formativa e sumativa verificou-se que a turma atingiu qualitativamente o nível de Bom. Nas disciplinas curriculares, concernente aos conhecimentos e capacidades foram desenvolvidos os temas com orientação da planificação. Os ritmos de trabalho e aprendizagem foram díspares, mas a maioria

alcançou os objetivos. Na totalidade, os alunos tiveram uma assiduidade e pontualidade regular.

A nível das atitudes e valores evidenciou-se, de forma geral, a falta de concentração com facilidade de dispersão, a participação feita de forma desorganizada, a dificuldade no cumprimento de algumas regras de trabalho, uma organização e autonomia ainda muito reduzida e manifestações de insegurança. Por outro lado, foi favorável o sentido de união, de cooperação, interesse e motivação, de empenho, participação e receptividade.

Os alunos fizeram diversos trabalhos, realizaram atividades coletivas e de grupo de forma interessada e empenhada, desenvolvendo as capacidades transversais e articulando vários domínios, o que potencializou a aquisição de conhecimentos e competências nas diferentes disciplinas e progressão nas atitudes e valores. Entre outras estratégias, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, dos materiais didáticos, das tarefas, e atividades mais dinâmicas/ lúdicas/ didáticas/ cooperativas contribuíram para uma maior motivação, facilidade de compreensão e melhor desempenho. Salienta-se a aluna número três que precisa de constante atenção no parâmetro comportamental. Revela extrema dificuldade de atenção, concentração e organização. Foi feito o pedido de avaliação em Psicologia, no Agrupamento. Além disso, necessita de ajuda contínua na realização das tarefas, atividades e apresenta alguma dificuldade na fala. Foi feita a referenciação para a avaliação em Terapia da Fala, pelo projeto “Eu com (sigo)” do Agrupamento.

Por ser ter verificado algumas situações de dificuldades de linguagem e de pedidos de avaliação na Educação Pré-Escolar foram referenciados oito alunos para avaliação em Terapia da Fala pelo projeto “Eu com (sigo)” do Agrupamento. Menciona-se ainda o aluno número sete, a aluna número oito, o aluno número dezassete e o aluno número dezanove por requererem atenção adicional na aquisição das aprendizagens, uma vez que manifestam certas dificuldades.

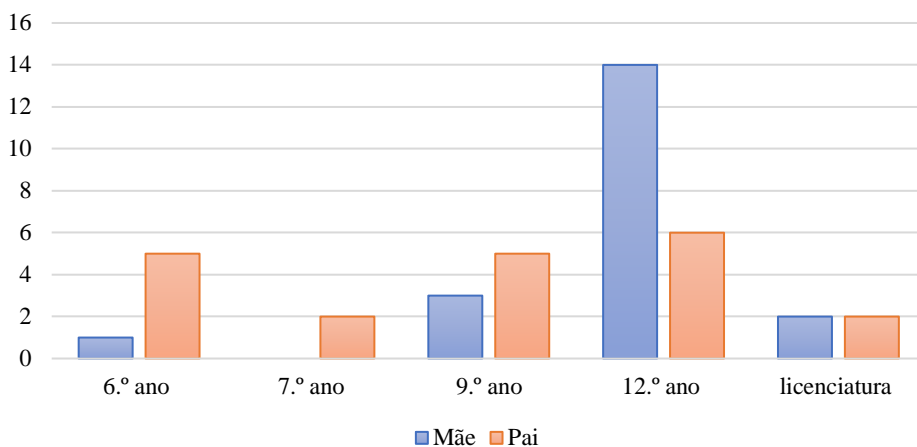
No sentido de se colmatar ou minimizarem as dificuldades evidenciadas e se potenciarem as capacidades excepcionais estão a ser aplicadas e as seguintes Medidas Universais: diferenciação pedagógica; acomodações curriculares e promoção do comportamento pró-social; intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.

Através do gráfico da Figura 5 são apresentadas as habilitações académicas dos Encarregados de Educação da turma. Rapidamente, conseguimos perceber que a maioria

dos encarregados de educação, neste caso, as mães atingem a maioria com a concretização do 12.º ano. O restante grupo enquadra-se, maioritariamente, com a conclusão do 6.º, 7.º e 9.º ano, tendo apenas quatro encarregados de educação a finalização da licenciatura.

Figura 5

Habilitações académicas Encarregados de Educação: 1.ªC
Habilitações académicas Encarregados de Educação



Nota. Fonte: Elaboração própria

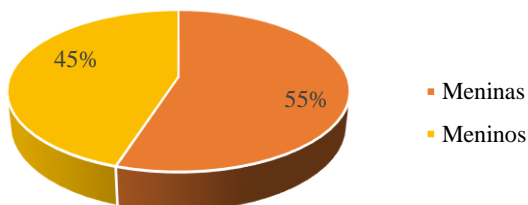
3.3 – Caracterização do Grupo: 4.ºB

A turma do 4.º B da mesma Escola, é constituída por 20 alunos, onze do sexo feminino e nove e do sexo masculino. Tal como demonstra o gráfico da Figura 6, no qual é observável que 55% da turma é representada pelos meninos e 45% pelos meninos.

Figura 6

Caracterização do Grupo: 4.ºB

Caracterização do Género da turma



Nota. Fonte: Elaboração própria

Tal como sabemos, todos os alunos têm formas e ritmos de aprendizagem diferenciados. Por essa razão, sete alunos encontram-se destacados para a utilização de medidas educativas específicas e um deles com medidas seletivas. Através da análise do Projeto Curricular de Turma (PCT), percebemos também que três dos alunos da turma

têm necessidade de terapia da fala. A M. e o D. são dois dos alunos que além da terapia da fala estão incluídos nos alunos com necessidade de medidas universais. O D. usufrui da diferenciação pedagógica, e uma vez por semana tem apoio pedagógico individualizado. Já, o S. está encaminhado para a psicologia e terapia ocupacional juntamente com o D. e o F. Os alunos anteriormente referenciados, apresentam maior dificuldade na área da matemática.

A nível das atitudes e valores evidenciou-se, de forma geral, que a turma é concentrada, empenhada, com participação organizada e bastante autónoma. É, também favorável o sentido de união, de cooperação, interesse e motivação, empatia e recetividade.

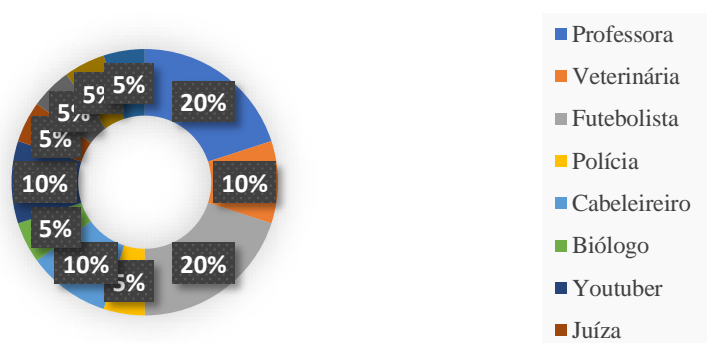
Apesar do grupo ser constituído por 20 alunos, três desses alunos integraram-se na turma recentemente. As alunas E. e C. foram transferidas de escolas próximas, enquanto o G. veio transferido do Brasil em janeiro. Importa referir que o aluno se encontra atrasado ao nível de conteúdos lecionados, pois iria começar o 4.º ano de escolaridade quando foi transferido para Portugal. Pela recente integração, estes alunos, tal como todos os outros, são merecedores de toda atenção, para que trabalhem de forma adequada e significativa, respeitando o seu ritmo e as suas características

De forma a conhecer melhor cada aluno da turma e conseguir planificar atividades de acordo com os seus interesses, desenvolveu-se uma atividade na qual ficamos a perceber as profissões que os alunos desejam ter no futuro. Entre as mais variadas respostas, dá-se particular destaque a «professora» e «futebolista». Segue, na Figura 7, o gráfico das respostas da turma.

Figura 7

Profissões desejadas: 4.º B

Profissões desejadas pelo 4.º B

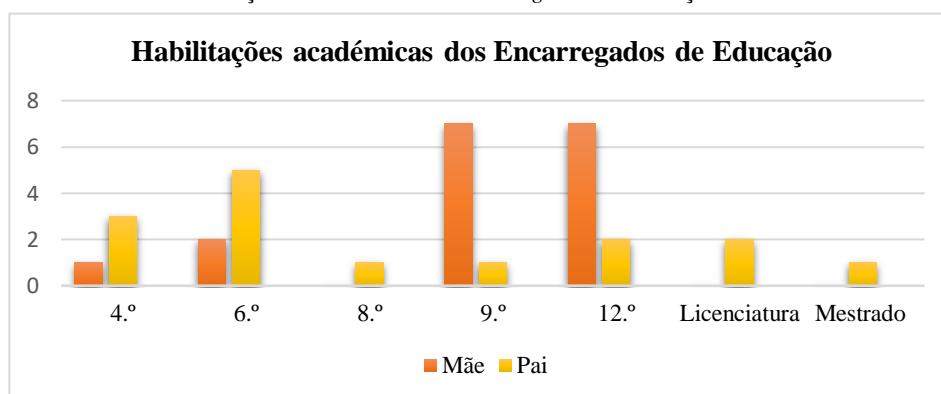


Nota. Fonte: Elaboração própria

Ressalva-se que, no gráfico da Figura 8, não existem dados de todos os Pais/Encarregados de Educação. Contudo, é possível de perceber que, apesar de existirem três pais que completaram o ensino superior todos os restantes apresentam um baixo nível de escolaridade. Relativamente à análise das habilitações académicas das mães, damos conta que a maioria apenas concluiu o 9.º e o 12.º ano, não existindo nenhum caso que tenha ingressado no ensino superior.

Figura 8

Habilitações académicas dos Encarregados de Educação: 4.º B



Nota. Fonte: Elaboração própria

3.4 – Reflexão sobre o 1.º Ciclo

A realização do estágio espelha-se num conjunto de aprendizagens significativas, dado que, permitiu-me contactar com a realidade que me espera num futuro próximo. Ao longo do percurso, tive diversas oportunidades de colocar em prática toda a teoria e desafiar os meus limites. Todos os dias de estágio me proporcionaram novos momentos de aprendizagem.

Assim sendo, teste os meus conhecimentos ao lecionar diversas aulas, em áreas diferentes, e, acima de tudo, fiz diversas reflexões sobre o meu desempenho no decorrer dessas mesmas aulas. Durante a execução dos exercícios, adotava a postura de mediadora e fornecia o *feedback* a todos os alunos para que assim pudessem melhorar o trabalho a desenvolver. Reforço as palavras do autor Cansoni (2010) “a falta de *feedback* causa transtornos de toda a ordem, pois interfere decisivamente na motivação, no relacionamento, no monitoramento, do autodesenvolvimento, no alinhamento de objetivos e resultados.” (p.40)

Além disso, todas as atividades desenvolvidas com a turma, foram planificadas, organizadas e orientadas com interdisciplinaridade e sequência lógica para os alunos.

Tendo ainda em consideração que, quanto mais apelativa fosse a atividade, mais facilmente captaria a atenção/motivação dos alunos para a concretização da mesma.

Em reflexão com a turma, percebi que as atividades mais marcantes ao longo do estágio foram a do *braille* e a canção sobre os “*Rios Portugueses*”, ou seja, duas atividades diferentes, apelativas que transmitem um conjunto de valores e conhecimentos significativos para os alunos enquanto cidadãos ativos da sociedade e da comunidade escolar.

Enquanto aluna estagiária, aprendi muito e, anseio aprender mais todos os dias e que, por vezes, uma pessoa aprenda com os seus próprios erros e invista sempre na formação.

Parte II – Componente Investigativa

“A diferença é aquilo que nos torna únicos”

(4.º B)

Capítulo I – Enquadramento Teórico Concetual

1.1 - Breve Contextualização da Deficiência Visual (DV)

Para realizar uma efetiva e correta evolução histórica da Deficiência Visual necessitamos de a abordar em conjunto com todas as outras deficiências.

Historicamente, as pessoas portadoras de deficiência passaram por fases distintas: a fase relativa ao extermínio, a fase da exposição social, a fase da proteção, a fase do pós-guerra e fase da normalização.

A primeira fase, remonta às civilizações Gregas e Romanas. Estas civilizações reconheceram a existência de pessoas ditas “diferentes”. Contudo, e apesar desse saber, assim que nascia uma criança com algum tipo de deficiência ela era abandonada em locais bastante afastados da sociedade. Abandono este que levaria ao extermínio da criança.

Relativamente à fase da exposição social, (Idade Média), esta diz respeito a uma sociedade que já “aceitava” a existência da deficiência, contudo, era associada à revelação do pecado e vista, socialmente, como um “Castigo de Deus”. A deficiência era assim encarada com base no misticismo, na bruxaria e na ligação entre a mulher e o diabo. Devido a estas ligações, tanto as crianças com deficiência, como as suas mães eram expostas ao ridículo, à humilhação social e muitas das vezes chegavam a ser punidas em praça pública. Nesta fase, surgem as palavras “idiota”, “imbecil” e “burro” que caracterizavam as pessoas com deficiência.

Na fase da proteção (ainda na Idade Média), as pessoas portadoras de deficiência eram colocadas em asilos e escondidas do mundo, pois eram considerados “(...) inúteis, um estorvo e até um perigo para a sociedade” (Miranda, 2003).

Com o aparecimento do Renascimento, da ideologia antropocêntrica e das novas perspetivas religiosas, a deficiência começou a ser encarada com mais compaixão. Aparece uma perspetiva médica que tenta categorizar e identificar os diferentes tipos de deficiência. Ao mesmo tempo que se denota o avanço de áreas como a psicologia e a biologia. É nesta fase que surgem as primeiras tentativas de educabilidade destas pessoas. Pode-se salientar Esquirol (1772-1840) e Itard (1774-1838), com a tentativa de educar o menino selvagem de Aveyron, que era considerado como ineducável. Assim sendo, e tendo em conta a importância da medicina, assume-se imperativo referir que:

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo

árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.
(Pessotti, 1984, p.68)

No ano de 1755 foi criada a primeira escola para surdos e cegos por Charles de L'Épée (1712-1789), posteriormente transformada no Instituto de Surdos-mudos. Em Paris, Valentin Haüy, em 1784 criou o Instituto Nacional para Jovens Cegos. Foi neste último que estudou o exímio aluno Louis Braille que cegou aos três anos de idade. Este aluno desenvolveu o Sistema *Braille* de leitura e escrita, universal, para cegos, que ainda hoje é utilizado.

Neste mesmo período evidenciam-se os primeiros passos da Educação Especial, apesar de moral e socialmente ainda de cariz assistencialista, caridoso e segregado.

O período pós-guerra este é encarado com um “virar de página” social, em especial para os indivíduos portadores de deficiência. Surgem, nesta época, os movimentos humanitários que defendiam os direitos dos grupos mais desfavorecidos. Paralelo a estes surgem, também, os ideais da democracia e da igualdade de direitos.

Nesta análise e contextualização considera-se importante salientar o revolucionário método de produção industrial – fordismo, por Henry Ford. Este, apesar de friamente abordado, o primeiro a possibilitar a empregabilidade a pessoas com deficiência. Este ocorreu na transição do século XIX para o século XX, onde,

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o Modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam 'homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos'; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas 'comían', a maioria do resto podia ser realizada por 'mulheres ou crianças crescidas' e, continuava friamente, 'verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço e só 10 por homens cegos.
(Bianchetti, 1995, p. 13)

Já no decurso do século XX, surge a tentativa de normalização e aceitação das pessoas com deficiência. Nesta fase, estes indivíduos deixam de ser segregados e passam a ser integrados na sociedade. Para tal, verifica-se a necessidade de deixar estas pessoas ter uma participação social ativa. Por sua vez, a sociedade deve criar condições e oferecer todos os recursos necessários para a plena integração da pessoa com deficiência.

Conclui-se, desta forma, que a evolução das deficiências não é um motivo de orgulho para o Homem. Socialmente, devemos trabalhar no sentido de presentear estas pessoas com as mesmas oportunidades e as mesmas regalias que os indivíduos ditos

normais. Temos o dever moral e social de fazer com que os indivíduos com deficiência se sintam parte integrante da nossa sociedade e considerá-los como cidadãos do mundo.

1.2 - Deficiência Visual: conceitos, níveis e características

Podemos entender a DV como “uma condição visual que afeta a nossa capacidade de realizar tarefas do dia-a-dia e que é agravada pelo meio em que vivemos.” (ACAPO) A deficiência visual é, então, considerada como uma perda, uma malformação uma falta ao nível do funcionamento dos olhos ou da visão, que não pode ser melhorada pelos meios convencionais (Johanne, 2002, p.13) É ainda importante referir que “não se considera deficiência visual, em casos de problema de visão em que é possível a sua resolução através de óculos, lentes de contacto ou cirurgia, como é o caso da miopia, astigmatismo e hipermetropia.” (Vieira, 2021, p.6).

Assim sendo, e segundo a OMS, um indivíduo pode ser considerado com DV tendo em conta não só a avaliação da acuidade visual, mas também da restrição do campo visual.

Entende-se que a DV pode ser classificada em dois grandes grupos: cegueira e baixa-visão. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS) podemos classificar a DV segundo o seguinte esquema

Tabela 1

Classificação das Limitações Visuais

Classificação da DV		Acuidade visual com a melhor correção possível	
		Máximo inferior a	Mínimo igual ou melhor que
Baixa Visão	1	3/10 (0,3)	1/10 (0,1)
	2	1/10 (0,1)	1/20 (0,05)
Cegueira	3	1/20 (0,05)	1/50 (0,02)
	4	1/50 (0,02) conta dedos a 1 m	Perceção de luz
	5	Sem perceção de luz	
	9	Indeterminada, não especificada	

Nota. Fonte: OMS

Assim sendo, pode-se classificar a cegueira como: total, congénita, precoce ou adquirida.

Considera-se Cegueira total, em casos muito raros, quando o indivíduo não possui globos oculares. Aqui o indivíduo não tem qualquer perceção de luz.

Relativamente à cegueira congénita, esta já nasce com a criança ou surge até o ano de idade. Nesta altura, devido à sua idade precoce, esta não possui qualquer tipo de imagem mental de objetos, nem mesmo do ambiente que a rodeia. Nesta fase não se

evidencia qualquer tipo de conceito visual, mas o indivíduo pode possuir capacidade de percepções luminosas.

No que respeita à cegueira precoce, esta manifesta-se do ano aos três anos de idade. Nesta altura a criança já concebeu conceitos e imagens visuais, que lhe permitem a criação de representações mentais de ambientes e objetos que a rodeiam. Assim sendo, pode-se aferir que quando este tipo de cegueira ocorre, o indivíduo já predispõe de capacidade mental para recriar objetos e imagens por analogia.

Já na cegueira adquirida, que pode ocorrer a partir dos três anos de idade, a criança, jovem ou adulto possui um vasto património visual que surge antes da cegueira. Realça-se, assim, que há uma representação para os diferentes objetos, por analogia. Estes indivíduos têm percepções luminosas e podem conseguir perceber vultos.

Já a Baixa-visão, segundo a OMS, surge quando a acuidade visual é inferior a 3/10 e, quando há restrição do campo visual inferior a 10°, já com a melhor correção refrativa. Na baixa-visão, o indivíduo consegue realizar uma ou várias tarefas, tais como reconhecer cores, rostos, feições, deslocar-se na rua, ver televisão, cozinhar, ler e escrever.

Tal como se evidencia na Cegueira, a BV é categorizada em moderada, grave e severa. A nível da BV moderada encontra-se entre 1/10 e 3/10 de acuidade visual no melhor olho, já com as correções óticas possíveis.

No que concerne à BV grave, esta incide numa acuidade visual de 1/10 e onde o campo visual se encontra inferior a 20°.

De mencionar que todas as BV (mesmo as BV com a mesma categorização) são díspares e diferem a nível funcional de indivíduo para indivíduo. É, por isso, que se considera essencial a realização de uma avaliação funcional periódica, por forma a ajudar o indivíduo a perceber o seu nível da visão funcional, bem como dos equipamentos mais apropriados para si.

1.3 - Sistema *Braille*

O sistema *Braille* é um código universal de escrita e leitura utilizado pelos indivíduos cegos. Na perspetiva de Guerreiro (1996) trata-se de um instrumento revolucionário que proporcionou às pessoas cegas o acesso à comunicação e à cultura. Este sistema, foi inventado na França por Louis Braille, um jovem que cegou aos três anos de idade. Louis Braille estudou em Paris no Instituto Real dos Jovens Cegos. Louis Braille, estudante, teve conhecimento do código militar desenvolvido por Charles Barbier, um oficial francês. O principal objetivo desta invenção era a comunicação noturna entre os oficiais de guerra. Este sistema era constituído por doze sinais formados por linhas e pontos salientes e representavam sílabas da sua língua materna. Charles Babier não obteve o sucesso pretendido entre os oficiais, contudo levou a sua invenção para o Instituto supracitado, para que pudesse ser experimentado por pessoas cegas. Este sistema foi a base de inspiração para que Louis Braille cria-se o tão conhecido Sistema *Braille*.

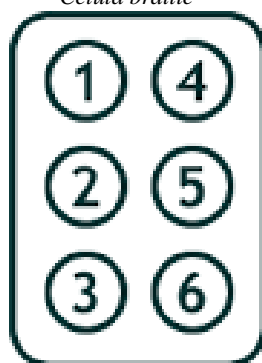
O Sistema *Braille* é formado por um conjunto de seis pontos em relevo, divididos em duas colunas e forma um retângulo com aproximadamente seis milímetros de altura e três de largura. A este conjunto de pontos chamamos de célula. Existem 64 combinações possíveis. Cada uma das combinações deve caber na falange do dedo, para que se consiga fazer uma leitura funcional, tal como corrobora Batista (2000).

Por forma a facilitar a identificação dos pontos, estes são numerados de cima para baixo e da coluna esquerda (1, 2, 3), para a direita (4, 5, 6), como é visível na Figura 9. A leitura do *Braille* obedece às regras da leitura. Para a leitura deve-se identificar os pontos e como é que os mesmos se encontram distribuídos pela célula *Braille*.

Na Figura 10, podemos comprovar as várias combinações que constituem a grafia braille do alfabeto da língua portuguesa.

Figura 9

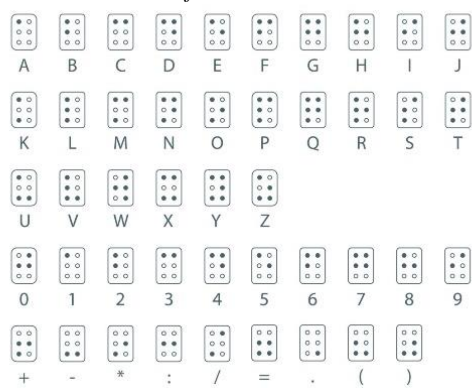
Célula braille



Nota. Fonte: AAICA (2023)

Figura 10

Alfabeto braille



Nota. Fonte: Vecteezy (2023)

O Sistema *Braille*, é também aplicado em todas as áreas: matemática, informática, física e química, entre outras.

1.4 – Inclusão

Freire (2008) define a inclusão como um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

A nível educativo, o termo inclusão advém da Declaração de Salamanca, onde se refere que as escolas se devem não só “(...) ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, mas também que é o local onde “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades que apresentem” (Unesco, 1994, pp. 17 e 21).

A inclusão é, desta forma, um processo que visa assegurar e garantir a todas as crianças o direito à Educação, conseguindo aprender não só os conteúdos curriculares, mas também o aprender a ser enquanto cidadão do mundo.

A inclusão é, sem dúvida, o grande mantra da sociedade atual, contudo, a controvérsia nestas definições incide na díade de ideias e ideais do “todos os alunos devem aprender juntos” e da contradição “sempre que possível”. Fundamenta-se este pensamento com autores como Ainscow (1995), Armstrong (2001), Correia (2001), Rodrigues, (2001) e Warwick (2001) que idealizam que todas as crianças, independentemente da sua etnia, cor, cultura, condição social ou condição física devem frequentar escolas regulares. Cabe, desta forma à escola garantir que todos os seus alunos recebem uma educação de qualidade, adaptada às suas necessidades mais específicas.

Por outro lado, autores como Correia (2008) referem que as escolas regulares não estão prontas, tanto a nível de recursos humanos como a nível de recursos físicos, para responder de forma efetiva e com a qualidade pretendida, a cada um dos alunos que a frequentam.

1.5 -A Escola Inclusiva

Uma escola inclusiva é um local “(...) onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades. Mas, como construí-la?” (Correia e Martins, 2002).

Segundo a Direção-Geral da Educação, para a criação de escolas inclusivas deve-se considerar três dimensões “a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa (...) e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada”.

Surge, desta forma, a necessidade de reestruturação das escolas. Segundo Ainscow (1998) a escola inclusiva deve estar orientada a trabalhar para o currículo e não se pode focar nas dificuldades dos alunos que a frequentam. Incluir significa que, independentemente das suas capacidades, todas as crianças têm de ter um papel ativo nos projetos e na vida escolar e social. Para tal há que reformular estratégias, métodos e processos que se considerem necessários para a adaptação de modelos inclusivos.

Estamos perante uma sociedade cada vez mais multicultural. A inclusão, tem como vantagem a aproximação das crianças; o aumento das interações; a troca de vivências, experiências, saberes e crenças; mas acima de tudo cria o respeito, a entreajuda e a cooperação. Em idade escolar, na senda de Nogueira (2009), pode-se mesmo afirmar que as interações entre a criança e o adulto são fulcrais para o seu desenvolvimento.

Neste processo, não podemos esquecer o professor. O professor que também possui um papel preponderante na e para a inclusão. Já são inúmeros os docentes que encaram este princípio como mais um desafio, que o entendem e o utilizam no seu dia-a-dia. Profissionais que trabalham em colaboração não só com outros docentes, mas também com a família e com a comunidade que os envolve. Porém, o grande trabalho encontra-se em contexto de sala de aula, onde a mesma decorre “(...) com base em diversas atividades e planificações, avaliação e mesmo a interação com as famílias.” (Lima-Rodrigues e colaboradores, 2007, p.63)

No entanto, já existem também muitos professores que aceitam este princípio, entendem-no e praticam o princípio da inclusão perfeitamente, utilizando no seu dia-a-dia algumas práticas de colaboração entre docentes, família e comunidade (Rodrigues, 2006).

Há, contudo, professores que ainda não abraçaram esta ideologia. Uns por excesso e sobrecarga de trabalho burocrático, outros por falta de informação e formação, outros

pela resistência manifestada no trabalho mais colaborativo, sendo este, segundo Lima-Rodrigues et al. (2007) um dos aspectos mais importantes e facilitadores do processo da inclusão.

Em suma, pode-se aferir que a educação inclusiva é uma mais-valia não só para todos os intervenientes do processo educativo, mas também para a sociedade em que nos encontramos inseridos. É preciso aprender a ser e a estar perante a diferença e o outro.

1.6 – Evolução Legislativa

É com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que é definida a educação especial como um sistema integrado no sistema geral de educação.

Surge com ela o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), baseado em critérios pedagógicos e onde se incumbe ao Estado a promoção e apoio da educação especial para NEE'S.

A 23 de agosto surge o Decreto-Lei n.º 319/91 que define o regime educativo especial nas escolas do ensino regular. Neste decreto, o aluno com NEE começa a ter o direito de pertença à turma. Já, a escola tem de estar preparada para fornecer respostas eficazes, tendo por base as características individuais do aluno. Este último pensamento, impulsionou a perspetiva de “Escola para todos”, o que se pode evidenciar também com a possibilidade de flexibilização do processo ensino-aprendizagem.

No que respeita ao papel do Professor, este passa a ser responsabilizado pelo processo de ensino-aprendizagem, pelo que deve conhecer a situação escolar e sociofamiliar de cada aluno com NEE, por forma a adequar as medidas e as estratégias pedagógicas e realizar planificações educativas individualizadas, flexíveis e adaptadas às características de funcionalidade de cada aluno.

Não obstante, refere-se ainda a participação dos pais na avaliação e na construção de programas educativos, bem como da implementação de medidas como os Projetos Educativos Individuais (PEI), a flexibilização do currículo e, conseqüentemente, da avaliação.

No ano de 1997, surge o Despacho Conjunto n.º 105, de 1 de julho. É aqui que, a inclusão começa a elevar-se. Criam-se as equipas de coordenação dos apoios educativos; Reforça-se a necessidade de diferenciação curricular; surge a ideologia de um sistema educativo único; cria-se a figura do Professor de Apoio Educativo e mais importante ainda a articulação entre os intervenientes do processo educativo.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro podemos aferir que este vem colocar as diretrizes a seguir para o aparecimento efetivo da inclusão. Neste decreto, aparecem documentos como o PEI, onde constam as respostas educativas e avaliativas de cada aluno, devendo este ser elaborado pelo Professor, Psicólogo e a família do aluno; o PIT (Plano Individual de Transição) que surge três anos antes do final da escolarização e promove a integração pós-escolar dos jovens com NEE; reforça a participação, o poder de decisão na referenciação, na avaliação e na planificação dos encarregados de educação.

Afirma-se que este mesmo decreto aborda a necessidade de uma escola de cariz democrático e inclusivo, oferecendo aos seus alunos, independentemente da sua etnia, cor religião ou cultura a igualdade de oportunidades; o acesso e o sucesso educativo; a promoção de autonomia e de estabilidade emocional; e o preparar para uma vida profissional e social ativa.

A 12 de maio surge a Lei n.º 21/2008 que retifica alguns aspetos do decreto-lei anterior, onde se salienta o papel ativo dos pais na decisão sobre o sistema de educação em que os filhos devem ser educados, podendo os mesmos solicitar a transferência de escola quando entenderem.

Atualmente, a lei que legisla a implementação do princípio da inclusão é o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Este organiza as informações dos alunos num documento único, o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP). Realça, também, a importância do papel ativo do Encarregado de Educação nas tomadas de decisões relativas ao seu educando e, ainda, fomenta a importância de manter um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo. De mencionar também que todos os alunos têm direito (mesmo sem a necessidade de construção de um RTP), de usufruir das medidas universais. Também neste decreto se realça a importância dos fatores socio-emocionais que envolvem o aluno.

Capítulo II – O Projeto de Investigação

Metodologia

2.1 - Definição do Problema e Objetivos de Investigação

Tendo em consideração a importância da inclusão, teve-se como principal propósito sensibilizar os alunos do 1.º Ciclo para o convívio com as questões da diferença. Neste sentido, foram criadas várias atividades para sensibilizar para a inclusão. Apesar da familiarização com este fenómeno, tendo trabalhado esta questão em termos teóricos, é no contacto com a realidade escolar que a preocupação de compreender, refletir e trabalhar esta problemática surge, permitindo perceber a pertinência deste assunto. Deste modo, e uma vez que toda a investigação científica deve ser iniciada com identificação de um problema, apresenta-se a questão central da investigação: *De que forma os alunos com deficiência visual podem ser incluídos em contexto de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Assim sendo, importa agora definir os objetivos de forma a responder à questão problema supramencionada.

- Compreender a importância da inclusão no 1.º CEB;
- Explorar as potencialidades do *Braille* para a promoção de uma aprendizagem integradora com alunos do 1.º CEB;
- Desenvolver atividades em *Braille* para a inclusão dos alunos nas práticas do 1.º CEB;
- Avaliar as vantagens do *Braille* na inclusão dos alunos com DV nas práticas educativas do 1.º CEB.

2.2 - Opções Metodológicas

Esta investigação enquadra-se numa metodologia de natureza qualitativa como nos diz Aguiar e Tourinho (2011) ao afirmar que os “dados são geralmente recolhidos em contextos naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou mediar variáveis, procurando apreender as diversas perspetivas dos sujeitos e os fenómenos na sua complexidade.” (p.2)

Na perspetiva de Bogdan e Blicken (1994) a investigação qualitativa apresenta várias características:

- “fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47)

- “o investigador permanece muito tempo no terreno e faz registros associados às observações que faz, pois este compreende melhor as ações se as vivenciar, uma vez que o contexto influencia o comportamento das pessoas.” (p.47)
- “é descritiva, ou seja, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p.48)
- “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelo resultado ou produtos, pois as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diárias.” (p.49)
- “os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.” (p.50)
- “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, ou seja, os investigadores tentam compreender a forma de pensar das pessoas envolvidas no estudo.” (p.50)

Os mesmos autores defendem que a abordagem qualitativa é também conhecida como naturalista, dado que o investigador privilegia os comportamentos naturais das pessoas na sua recolha de dados. (Bogdan & Blicken, 1994)

Para além da metodologia qualitativa optou-se por um estudo de caso, visto que, nos circunscrevemos a um grupo de alunos do 1.º Ciclo. Amado (2023) refere que o estudo de caso é visto por “vários críticos como uma investigação *soft* destinada a investigadores principiantes, por ser considerada mais fácil que investigações de outra natureza.” (p.122)

Assim sendo, Ponte (2006) considera que o estudo de caso “visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social.” (p.2) O seu objetivo é “compreender em profundidade o «como» e os «porquê» dessa entidade, evidenciando a sua identidade e características próprias, nomeadamente nos aspetos que interessam ao pesquisador.” (Ponte, 2006, p. 2)

Para Yin (1989) são necessárias algumas competências básicas requeridas ao investigador que se dedique ao estudo de caso, merecendo destaque:

- formular perguntas e interpretar as respostas;
- ser um bom ouvinte e não ser traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos;
- ser adaptável e flexível;

- ter uma boa capacidade de perceber os aspetos que estão a ser estudados;
- não ser influenciado por preconceitos.

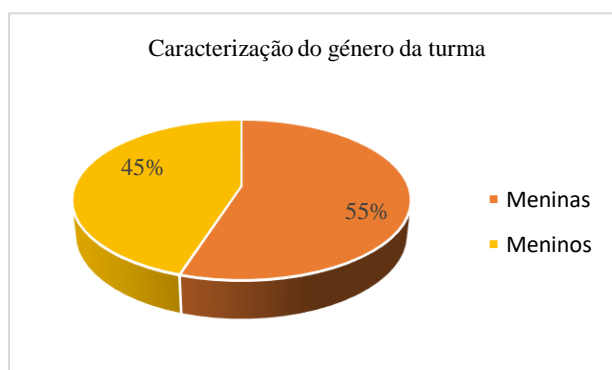
Por tudo o que foi dito, compreende-se que nos estudos de caso, a principal intenção dos investigadores é “concretizar, comparar, construir hipóteses ou mesmo teorizar, contudo o ponto de partida desses processos é a compreensão das particularidades do caso ou dos casos em estudo”. (Amado, 2023, p.123)

2.3 Participantes da Investigação

O projeto de investigação concebido, foi realizado numa sala de aula com um grupo heterogéneo de 20 alunos, 55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino (Figura 11) com idades compreendidas entre os nove, dez anos. O estudo foi desenvolvido, portanto, com uma turma do 4.º ano pertencente a uma rede de escola pública.

Figura 11

Caracterização dos participantes



Nota. Fonte: Elaboração própria

2.4 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na presente investigação, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando tanto a observação quanto o inquérito como ferramentas de recolha de dados. Através da observação, foi possível obter *insights* diretos e contextuais sobre o objeto de estudo, capturando informações detalhadas sobre comportamentos, interações e eventos relevantes. Através do inquérito, foram recolhidas informações adicionais e opiniões dos participantes através de perguntas estruturadas ou semiestruturadas. Esta combinação de técnicas permite uma análise mais abrangente e uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo.

2.4.1 Observação

A observação, enquanto técnica direta de recolha de informação, é fundamental num estudo de natureza qualitativa (Agostinho, 2015). A observação é a utilização dos sentidos com o principal propósito de adquirir os conhecimentos adequados. De acordo com Vilelas (2017) “é, também, um processo que consiste em selecionar, provocar, registar e codificar um conjunto de comportamentos e de ambientes que estão ligados ao objeto que se pretende estudar” (p.291)

Deste modo, no que diz respeito à metodologia implementada, utilizou-se a observação participante dado que o investigador está integrado no grupo, tal como corrobora Estrela (1994) “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado”. (p.31)

A observação participante, torna-se então importante pois o investigador a partir das observações do comportamento verbal/não verbal dos participantes, do ambiente e das anotações que ele fez pode gerar hipóteses para o problema investigado (Vilelas, 2017, p.298)

2.4.2 Inquérito

O inquérito é considerado como um instrumento de recolha de dados baseado na inquirição de um grupo representativo da população em estudo (Baptista & Sousa, 2011). Trata-se, portanto, de “requerer informação a um grupo socialmente significativo de pessoas acerca de problemas em estudo, para logo, mediante uma análise do tipo quantitativo ou qualitativo, retirar as conclusões que correspondem aos dados recolhidos.” (Vilelas, 2017, p.186)

No presente projeto de investigação, utilizou-se o inquérito por questionário, na medida em que, na senda de Dias (1994), que tenciona avaliar um certo tipo de comportamentos, verificar a intensidade com que se dá determinada opinião e atitudes.

2.5 Atividades Desenvolvidas

As atividades dinamizadas para o presente projeto de investigação, foram pensadas e preparadas tendo em conta a heterogeneidade do grupo bem como os objetivos previamente definidos. Desta forma, as atividades apresentadas, na Tabela 2, encontram-se propositadamente organizadas numa sequência didática.

Tabela 2

Atividades desenvolvidas

Atividades
<p>Atividade n.º 1 – Transcrição de uma história para <i>braille</i></p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para inclusão e DV; - Compreender as dificuldades sentidas pelas crianças com DV; - Desenvolver a cidadania;
<p>Atividade n.º 2 – Dinamização do jogo “A Casinha dos Monstrinhos”</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para inclusão e DV; - Perceber a construção do sistema <i>Braille</i>; - Fomentar o gosto pelas atividades lúdicas na construção da aprendizagem;
<p>Atividade n.º 3 – Implementação de um inquérito</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Perceber em que medida o sistema <i>Braille</i> pode favorecer a inclusão dos alunos com DV; - Avaliar as vantagens do <i>Braille</i> na inclusão dos alunos com DV no 1.º Ciclo; - Compreender as medidas que cada aluno adotaria para incluir um aluno com DV;
<p>Atividade n.º 4 – Visualização do vídeo “A cor das flores”</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para inclusão e DV; - Compreender as dificuldades sentidas pelas crianças com DV; - Desenvolver a cidadania; - Fomentar o gosto pelas atividades lúdicas na construção da aprendizagem;
<p>Atividade n.º 5 – Escrita do nome em <i>braille</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para inclusão e DV; - Compreender as dificuldades sentidas pelas crianças com DV; - Desenvolver a cidadania;
<p>Atividade n.º 6 – Composição de um <i>e-mail</i> para uma criança com DV</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilização para inclusão e DV; - Compreender as dificuldades sentidas pelas crianças com DV; - Desenvolver a cidadania; - Promover a interação com uma criança com DV.

Nota. Fonte: Elaboração própria

2.6 Apresentação dos Dados Recolhidos

A Convenção sobre os Direitos da Criança (2019) reconhece à “criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade.” (UNICEF, artigo 23.º, alínea 1, p. 19). Por outras palavras, “a criança com deficiência tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível.” (UNICEF, 2019, p.19)

Fullan e Hargreves (2000) referem que numa escola inclusiva o papel do professor é fundamental pois, independentemente de quão brilhantes possam ser as suas ideias, elas nada simbolizam se os professores não as traduzirem na sua prática profissional efetiva. Assim sendo, na senda de Correia (1997) e, também, de Morgado (2009), torna-se fundamental que os professores, desenvolvam o seu trabalho de forma diferenciada, tendo em consideração o progresso dos alunos em contexto heterogéneo como é a sala.

Seguiu-se a implementação da atividade de sensibilização à DV, na turma, pela Professora Estagiária. De mencionar que todas as atividades foram pensadas e preparadas, tendo em conta os objetivos propostos e as características e especificidades do grupo. Assim sendo, selecionou-se uma história e realizou-se a transcrição da mesma para a grafia *Braille* da língua portuguesa. A atividade iniciou-se com a distribuição de partes da história pela turma. Logo que as crianças se depararam com a escrita *Braille*, a expressão de incerteza e curiosidade dos alunos era notória. Surgem comentários como: “*não tem aqui nada!*”; “*o que é isto?*”; “*para que é isto?*”

Por forma a suscitar ainda mais o interesse dos alunos foi-lhes facultada uma pista: “*cada um tem uma parte de uma história!*”

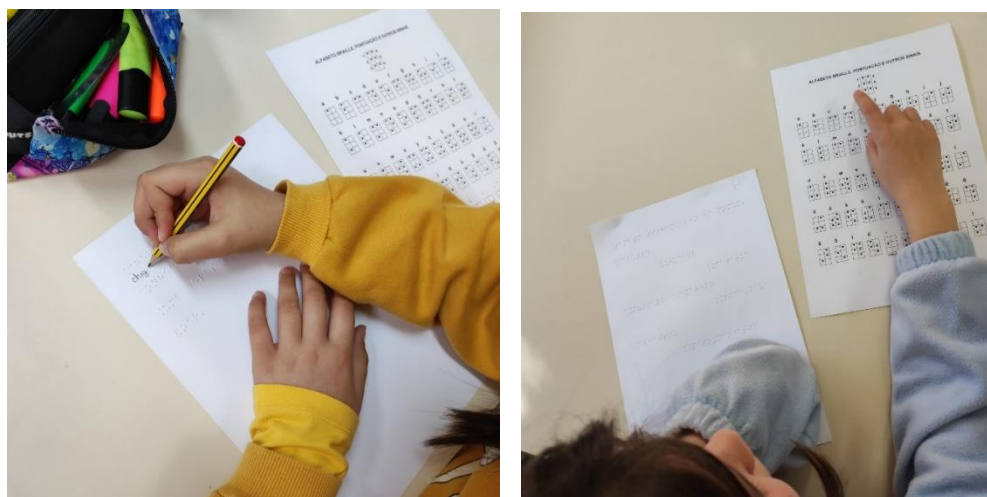
É, então que começam a surgir os verdadeiros sentimentos de ansiedade, medo, angústia e até, revolta. Perante o desafio lançado, os alunos referem: “*não está aqui nada escrito!*”; “*eu sei lá bem ler isto!*”; “*aqui não há letras!*”; “*isto é código morse!?*”. Após alguma discussão entre os alunos da turma, um dos alunos afirma: “*já sei o que é isto! A Professora tem razão, tem aqui alguma coisa escrita. Isto é o tipo de escrita utilizada para os cegos.*” O aluno foi parabenizado por ter encontrado a solução do primeiro desafio, tal como o resto da turma que não desistiu.

Após a descoberta do aluno, procedeu-se à sensibilização, através de um diálogo, sobre a necessidade de algumas crianças/adultos terem de aprender e utilizar este tipo de

escrita. Posto isto, apresentou-se, através de uma projeção o alfabeto *Braille* para que pudessem compreender melhor a sua estrutura. Após esta análise de grupo, foi entregue a cada aluno um alfabeto *Braille* em tinta, para que pudessem tentar descodificar a mensagem, tal como é visível na Figura 12.

Figura 12

Descodificação da mensagem em braille



Nota. Fonte: Elaboração própria

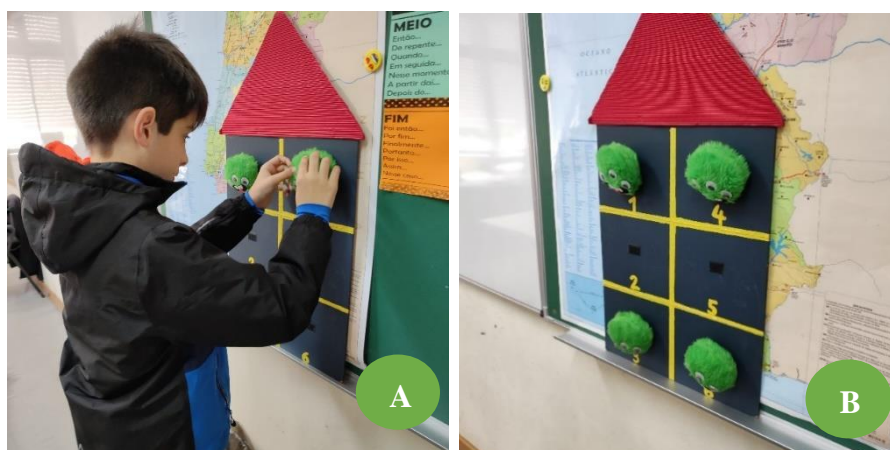
Com o surgimento das primeiras palavras transcritas, os sentimentos de alívio, de alegria e de entusiasmo começaram a manifestar-se: “*Professora, consegui descobrir uma palavra.*”. Nesta fase da aula, os alunos perceberam não só que é possível ler e escrever em *Braille*, mas também entenderam o quanto é moroso e difícil este processo. De mencionar que a grande maioria dos alunos conseguiu decifrar algumas palavras e alguns até mesmo frases.

No que respeita a atividade seguinte, esta continha uma função mais lúdica. Estes alunos conheceram “*A casinha dos monstros*”.

O jogo tem uma forma de uma casa e está dividido em seis partes. Cada divisão está numerada de um a seis, representando cada número as células *Braille*. Já, os “*monstros*” simbolizam os pequenos pontos que formam as letras. Estes pontos eram colados pelos alunos de forma a formar letras que os restantes alunos da turma teriam de adivinhar.

Figura 13

Dinamização do jogo "A casinha dos monstros"



Nota. Fonte: Elaboração própria

Por exemplo, na Figura 13 - A, o aluno representou a letra “C”, enquanto, na Figura 13- B está apresentada a letra “X”.

Os alunos representaram a maioria das letras do alfabeto *Braille*, já que uma das regras do jogo era a impossibilidade de repetição de letras. Realça-se que uma das dificuldades sentidas durante a descodificação da história foi a localização dos pontos. Assim, através da dinamização do jogo, foi cada vez mais notória a facilidade com que os alunos conseguiam descodificar as partes da história que lhes tinha sido atribuída.

Posto isto, a Professora Estagiária procedeu à mediação de leitura da história “*O Pássaro Amarelo*” de Olga Dios. A história apresenta-se completamente transcrita e adaptada a crianças com DV, tal como é visível na Figura 14.

Figura 14

História "O Pássaro Amarelo" em Braille



Nota. Fonte: Elaboração própria

O livro supramencionado, foi propositadamente escolhido para a implementação da atividade, uma vez que, retrata a história de um pássaro que não conseguia voar por causa das suas pequenas asas. Ao longo da história, o pássaro inventa uma habilidade adaptada, permitindo-lhe voar. De seguida, procedeu-se à leitura da história e os alunos demonstraram a sua felicidade ao ouvirem as frases que tinham conseguido descobrir. No final da história, realizou-se um pequeno diálogo com a turma explorando-a e comparando-a às crianças com DV. Além disso, explicou-se também à turma que existem livros com relevo, objetos de relevos, mapas, e uma infinidade de materiais adaptados para estas crianças.

De seguida, e como forma de compreender os sentimentos e sensibilidade dos alunos para com a temática abordada, aplicou-se um pequeno questionário à turma que será analisado na fase seguinte do relatório.

No que respeita à visualização do vídeo, patente na Figura 15, este tem como título: “*A Cor das Flores*”. O objetivo primordial centrou-se na sensibilização e testemunho. Os alunos verificaram que as crianças com DV são, também capazes de aceder aos mesmos conteúdos, atividades e projetos, embora o façam através de caminhos e percursos diferentes e, por vezes mais morosos. Após esta visualização, os alunos transmitiram mensagens como: “*Professora, afinal eles conseguem mesmo tudo!*”; “*o Diego fez o texto associando a cor das flores aos sons dos animais.*”.

Por forma a concluir o nosso projeto, em contexto de grande grupo, realizou-se um diálogo, onde os alunos refletiram sobre as capacidades das crianças com DV. Conclui-se que os mesmos ficaram fascinados com a força, perseverança, vontade de viver, de aprender e de ser que estas crianças demonstram ter no seu dia-a-dia.

Figura 15

Visualização do vídeo "A cor das flores"



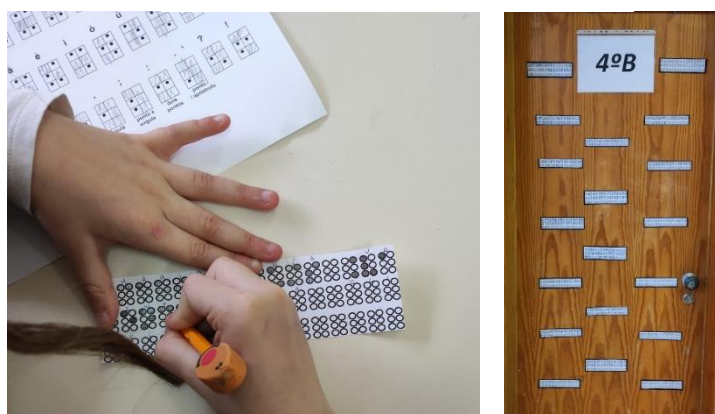
Nota. Fonte: Elaboração própria

No meio das imensas emoções manifestadas, foi ainda possível, a escrita em *Braille* do nome de cada um dos alunos. Para tal, utilizou-se o método “Pinta *Braille*”. Forneceu-se a cada um vários conjuntos da célula *Braille*. Cada conjunto de células tinha já o nome da criança preparado, para que a mesma pudesse colorir as letras tal como elas se encontram no alfabeto previamente fornecido.

No final, tal como demonstra a Figura 16, colocou-se todos os nomes em cartolina preta e afixamos na porta da sala de aula, para que todos os intervenientes no processo educativo pudessem contemplar e verificar as algumas das aprendizagens que os alunos realizaram durante este processo.

Figura 16

Escrita do nome em Pinta braille



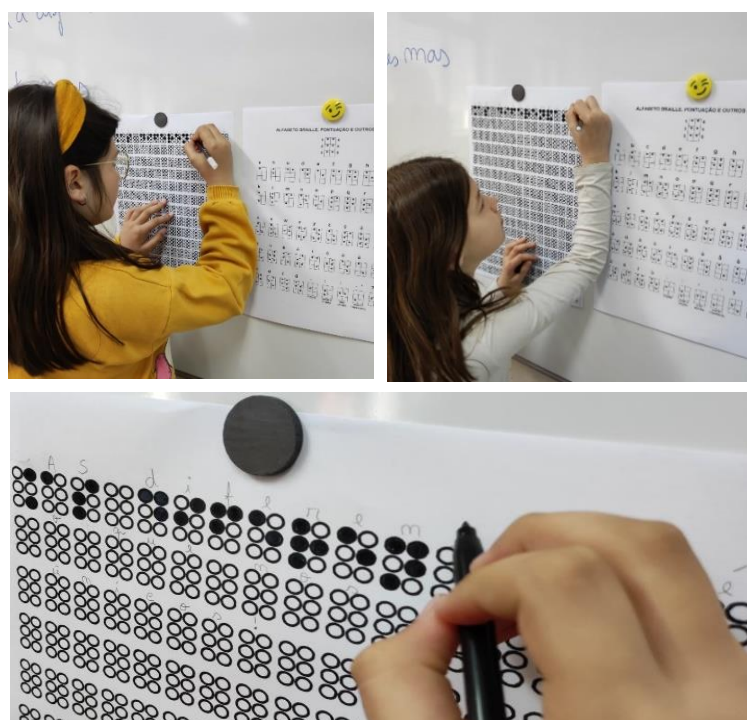
Nota. Fonte: Elaboração própria

Perante o interesse demonstrado pela turma, e como forma de resumir o trabalho desenvolvido e a promoção da igualdade de oportunidades, solicitou-se à turma uma frase que retratasse as emoções, os sentimentos, as opiniões e o aprendizado desenvolvido. A turma, enumerou frases como: “*Todos somos diferentes!*”; “*Respeita a diferença!*”; “*Todos diferentes, mas todos iguais!*”; “*A diferença é aquilo o que nos torna únicos!*”, entre outras. Em conjunto selecionaram a última frase como a ideal. Com a última frase, cada aluno pintou uma letra da frase em «Pinta *Braille*», tal como se pode observar na Figura 17.

No final, a mesma foi afixada na biblioteca da escola, juntamente com alfabeto *braille*. Assim, além da atividade implementada em sala de aula, alargamos o trabalho desenvolvido a toda a comunidade escolar.

Figura 17

Escrita de uma mensagem em Pinta Braille



Nota. Fonte: Elaboração própria

Não tendo sido suficiente a extensão da atividade à comunidade escolar, os alunos do 4.º ano tiveram ainda oportunidade de escrever um *e-mail* a uma criança com DV. Contactou-se um aluno com DV num Agrupamento de Escolas, pertencente ao Distrito de Lisboa. Neste pequeno momento, os alunos questionavam, “*Mas, professora, como é que o P. vai ler o e-mail, se ele não vê!?*”. Perante a curiosidade e interesse da turma, explicou-se que existem programas digitais que relatam aquilo que está escrito, tal como por exemplo o *Non Visual Desktop Access*, mais conhecido como *N.V.D.A*, um leitor de ecrã para indivíduos cegos e com baixa visão. Ao longo do *e-mail*, os alunos descreveram a atividade desenvolvida, demonstraram como se sentiram na sua execução e desafiaram o P. a escrever-nos um pouco sobre realidade dele. Na Tabela 3 é apresentado o texto escrito pela turma.

Tabela 3

Escrita de um e-mail a uma criança com DV

Olá!

Nós somos os alunos do 4.º ano, turma B, de uma Escola pertencente ao distrito de Aveiro.

Na semana passada tivemos oportunidade de trabalhar, numa atividade de português e cidadania, o *Braille*. Inicialmente, sentimo-nos bastante entusiasmados, mas depois ficamos atrapalhados, nervosos e até frustrados.

"*Isto é difícil!*" - era o nosso desabafo.

Através deste exercício, começamos a perceber o quanto é difícil ter limitações a nível da visão.

Admiramos-te pela tua resiliência. Deves continuar a lutar para que o obstáculo da visão não seja impedimento de seres feliz.

Gostaríamos de te conhecer e ser teus amigos. Podes apresentar-te? Temos algumas curiosidades acerca da tua vida. Como é que fazes os trabalhos de casa? Como são os teus livros? Como é a rotina da escola? Quais são as tuas brincadeiras? (...)

Gostaríamos também de te convidar a visitar a nossa segunda casa, que é a escola.

Um beijinho e um abraço grande,

4.º B

Nota. Fonte: Elaboração própria

Os alunos ficaram muito entusiasmados em contactar com esta criança, ansiando pela sua resposta. Todos os dias questionavam: "*Professora, o P. já respondeu?*". Infelizmente, a criança ficou adoentada e a Professora considerou que não seria o melhor dia para enviar a resposta à turma. Contudo, numa conversa informal, a Professora do aluno partilhou que o mesmo tinha ficado muito feliz e entusiasmado na receção do *e-mail* "*ele está muito contente pela mensagem que recebeu, bastante motivado para fazer o vídeo de resposta e ansioso para fazer novas amizades!*".

Após várias tentativas de resposta ao *e-mail*, e como esta não chegava, pois, os problemas de saúde da criança se agravaram, decidiu-se procurar uma outra criança.

Enviamos a mesma carta para uma criança com DV no Distrito de Bragança. A mesma ficou extremamente entusiasmada e fez-nos um vídeo onde contava como fazia nas aulas para tirar os apontamentos, como mexia no telemóvel e via *Youtube*, como fazia para conseguir ver os desenhos animados, filmes e as suas séries preferidas. Destacou que adorava jogar xadrez e que agora estava a aprender a jogar basquetebol e *goalboal*, sendo este último um desporto direcionado para pessoas cegas. Os alunos adoraram e quiseram continuar a ter contacto com a mesma, para aprenderem cada vez mais sobre a vida destes indivíduos.

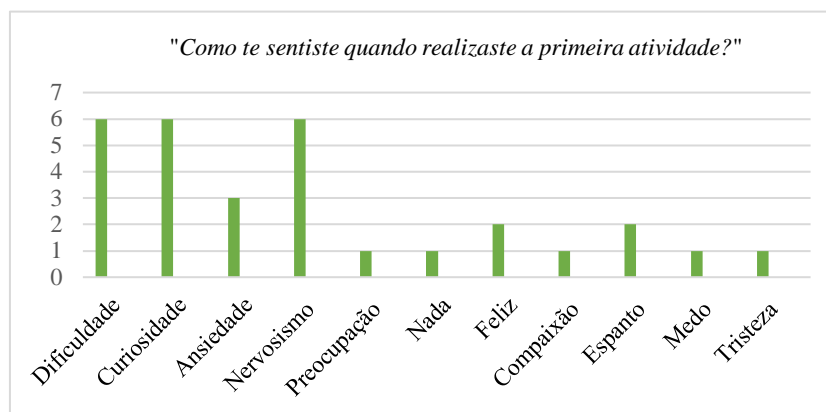
2.7 Análise e Tratamento de Dados

Importa, também, avaliar e analisar de forma concreta e reflexiva as respostas obtidas ao inquérito realizado a cada um dos alunos da turma. Para tal, os dados foram agrupados e, posteriormente, procedeu-se à construção dos gráficos seguintes.

Através da análise da questão: “*Como te sentiste quando realizaste a primeira atividade?*”, patente no gráfico da Figura 18, pode-se perceber que, numa primeira fase se evidenciavam dois caminhos. O primeiro levava algumas crianças para a apreensão e para o medo. Já o segundo caminho incitava-os à curiosidade e à ansiedade de querer desenvolver e aprender mais sobre a temática em causa.

Figura 18

Análise da questão n.º 1



Nota. Fonte: Elaboração própria

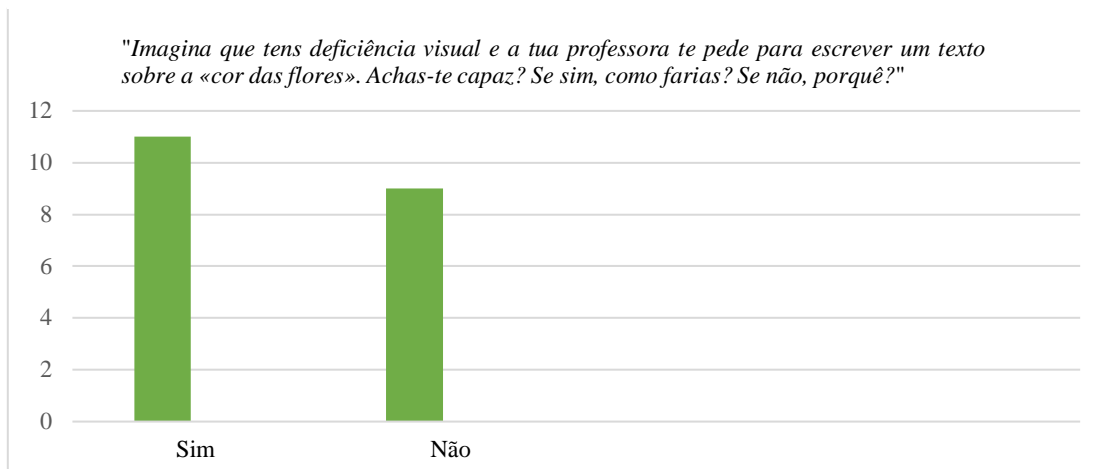
Relativamente à questão “*Imagina, que tens deficiência visual e a tua professora te pede para escrever um texto sobre a «cor das flores». Achas-te capaz? Se sim, como farias? Se não, porquê?*”.

Para a análise desta questão consideramos pertinente a sua subdivisão em três partes. A primeira encontra-se presente no gráfico da Figura 19 e, através da sua análise percebemos que apesar de onze das vinte crianças terem respondido que se sentiam capazes de o fazer, salienta-se que a resposta “Não” também foi bastante relevante. Salienta-se que as crianças responderam a esta questão previamente à visualização do vídeo.

Assim sendo, desta análise, podemos salientar que as crianças ainda se sentiam um pouco apreensivas com a temática e que não sabiam muito bem qual o caminho a seguir.

Figura 19

Análise da questão n.º 2



Nota. Fonte: Elaboração própria

Dos onze alunos que responderam que sim, sete deles recorria logo ao *Braille* para o fazer, dois deles chamavam a professora, apenas um pedia ajuda a um amigo e outro escrevia com cores e com a letra toda torta.

Destes alunos já se denota a perceção da importância do *Braille* na vida das crianças com DV.

Figura 20

Análise da questão n.º 2.1

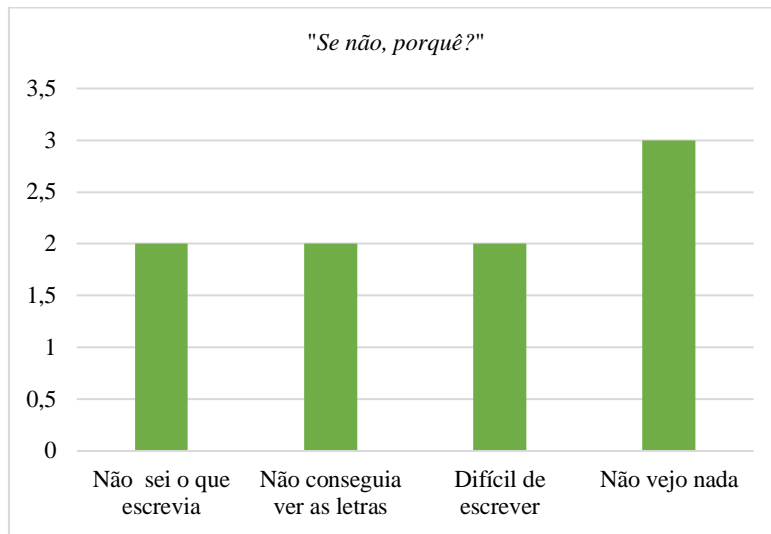


Nota. Fonte: Elaboração própria

Relativamente aos alunos que deram a resposta negativa, e através da análise do gráfico da Figura 21, percebemos que a maioria destes alunos se focou no facto de não conseguir ver. Dois, apesar de se terem baseado no *Braille*, referem que o mesmo é difícil de escrever. Outros dois referem que não conseguiam ver as letras e os últimos dois afirmam que não sabiam o que escreviam, uma vez que como não viam, não sabiam de que cor eram as flores.

Figura 21

Análise da questão 2.2

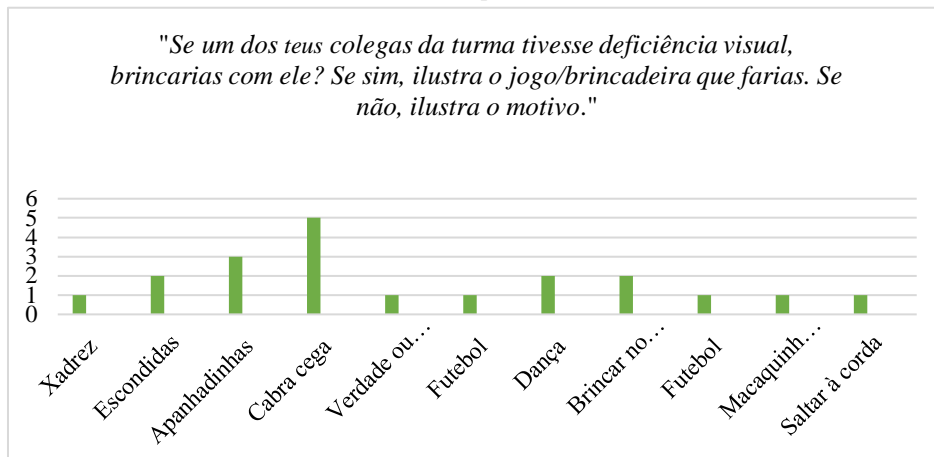


Nota. Fonte: Elaboração própria

Na última questão, todos os alunos incluíam a criança com DV nas suas brincadeiras. Como é possível de analisar no gráfico da Figura 22, merece particular destaque os seguintes jogos tradicionais: cabra-cega, apanhadinhas, escondidas, danças e o brincar no parque.

Figura 22

Análise da questão n. °3



Nota. Fonte: Elaboração própria

Em suma, através da análise e tratamento de resultados, observou-se que, numa primeira fase, o grupo apresentava apreensão e medo, mas também curiosidade em relação aos conteúdos apresentados, demonstrando ansiedade em aprender mais. Numa segunda fase, constatou-se que o grupo começou a perceber que as crianças com deficiência visual conseguiam aceder aos mesmos conteúdos, atividades e projetos, embora necessitassem de percorrer um caminho diferente e mais demorado. Estes

resultados indicam uma evolução positiva na percepção e compreensão dos alunos em relação à inclusão de crianças com deficiência visual.

Conclusão

Após a realização de todo o estudo empírico e da percepção dos conhecimentos e saberes das crianças com as quais tive o privilégio de trabalhar, denota-se que a inclusão é efetiva entre crianças da mesma idade, especialmente, quando falamos de crianças muito jovens.

Em todas atividades propostas os alunos revelaram interesse e satisfação durante a sua execução. A motivação foi, sem dúvida, um dos pontos chave para o sucesso deste projeto. De mencionar que este grupo inclui a criança com DV em todas as atividades escolares e sociais. Com esta atitude e perseverança entre o grupo, entende-se que, nesta escola, os alunos são vistos na sua individualidade e trabalha-se em benefício de cada um deles.

Com o desenvolvimento de atividades em *Braille*, podemos aferir que as crianças normovisuais, apesar das dificuldades sentidas e na morosidade na sua execução, conseguiram perceber a importância que o *Braille* tem na vida das crianças com DV. Situação esta que se verificou, mais pormenorizadamente, quando se solicitou aquando à resposta ao inquérito sobre a possibilidade de se escrever um texto sobre “*A cor das flores*”.

A nível da inclusão dos alunos com DV nas práticas educativas do 1.º CEB salienta-se a importância e as vantagens da utilização do sistema de grafia *Braille*. É, através deste sistema que a criança cega consegue aceder a todas as estratégias curriculares, métodos e informações.

Os alunos normovisuais sentem-se radiantes e motivados para a aprendizagem da grafia *Braille*, o que se traduz na colaboração entre o cego (que ensina o sistema) e o normovisual (que aprende o sistema). São desta forma motivadas e fomentadas as relações interpessoais de ambos.

Incluir uma criança com DV não é, de todo uma tarefa fácil, contudo, o grupo demonstrou-se sempre disponível e interessado em incluir nas suas amizades uma criança com esta patologia.

Assim sendo, podemos incluir alunos com DV em contexto do 1.º CEB, garantindo-lhe uma efetiva inclusão no seio do grupo.

Referências Bibliográficas

- ACAPO - Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal, (2023).
- Agostinho, A. (2015). *O contributo do Estudo do Meio para uma abordagem integrada do currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. ISEC. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Aguiar, E.; Tourinho, M. (2011). *Discussões metodológicas: a perspetiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história*. Anais do XXVI – Simpósio Nacional de História.
- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade*. “Education for all: Making it happen” - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula: Um guia para a formação de professores*. Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.
- Amado, J. (2023). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra.
- Armstrong, F. (2001). *Intégration ou inclusion? L’'évolution de l’'éducation spéciale en Angleterre*. Une étude de cas. *Revue française de Pédagogie*, 134, 87-96.
- Baptista, E. (2019). *Abordagem sócio histórica da creche em Portugal. O caso de Vila Nova de Gaia (1883-71): entre o nacional e o local*. Universidade do Porto.
- Batista, C.; S; e Sousa, M., J. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Pactor.
- Bianchetti, L. (1995). *Aspectos históricos da educação especial*. *Revista Brasileira de educação especial*, 3 (1), 7-19;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). “*Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*”. Porto Editora.
- Cardona, J. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*. In Cardona, M^a J. & Marques, R. (Coord) (2008) *Ensinar e Aprender no Jardim de Infância e na Escola, Chamusca: Coleção Ponto de Interrogação. Saberes e Práticas*. Ed. COSMOS/ESE de Santarém, p. 119-145.
- Castilho, A. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: dos fundamentos às práticas*. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.

- Consoni, B. (2010). *A importância do feedback*. Fundação Educacional do Município de Assis. Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis Campus «José Santilili Sobrinho».
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In David Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 123-142. Porto Editora.
- Correia, L.; Martins, A. (2002). *Inclusão – Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea a inclusão de crianças com NEE*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 3/2008
- Decreto-Lei n.º 319/91
- Decreto-Lei n.º 54/2018
- Despacho Conjunto n.º 105
- DGE. Direção-Geral da Educação. (2023). *Educação Inclusiva*. Educação. República Portuguesa.
- Dias, M. I. C. (1994). *O inquérito por questionário: problemas teóricos e metodológicos gerais*. Universidade do Porto.
- Dios, Olga. (2015). *Pássaro Amarelo*. Livros Horizonte, LDA.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4ª. edição). Porto: Porto Editora.
- Fortini, M. F. (2003). “*O processo de investigação: da conceção à realização*”. (3ª ed.). Lusociência.
- Fortuna, Tânia Ramos. (2014). *Apresentação à edição brasileira*. In J. Gonzalez-Mena & D. W. Eyer, *O cuidado com bebês e crianças pequenas na creche: Um currículo de educação e cuidados baseado em relações qualificadas* (9.ª ed., pp. xi-xii). McGraw-Hill.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. Revista Educação. v. XVI, n. 1.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Artes Médicas Sul
- Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (2023). *Direitos ao Futuro. Diálogos e transformações na educação*. Portugal.

- Guerreiro, A. (1996). *Síntese no espaço e no tempo de uma especificidade cultural em Portugal*. Acessibilidade das pessoas cegas à informação e à 234 cultura. Voz do Olhar. Cadernos de Educação.
- Henriques, M. (2009). *Relação creche/família: uma visão sociológica*. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Johanne, I., Alarie, R., Allard, N., Archambault, D., Assénat, B., Baribeau, C., et al. (2002). *Mille et une réponses: La petite enfance*. AQPEHV
- LBSE
- Lei n.º 21/2008
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A.M., Trindade, A.R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J.H. & Magalhães, M.B. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal, dez estudos*. Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de estudos de educação inclusiva/Edições FMH.
- Miranda, A. A. B. (2003). *História, deficiência e educação especial*. 1-7.
- Morgado, J. (2009). *Qualidade e Educação Inclusiva*. Rodrigues, D.(org). Educação inclusiva, dos Conceitos às Práticas de Formação. Instituto Piaget
- Nogueira, C. (2009). *Educação Especial – Comunicar com crianças com Paralisia Cerebral*. Editorial Novembro.
- Papalia, D., Feldman, R. & Olds S. (2011). *O mundo da criança*. 8.^a edição. McGraw Hill.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. T.A. Queiroz.
- Ponte, J. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Col. Educação Especial. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). *Doze ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação – Doze olhares sobre a educação inclusiva*. (pp. 229-318). Summus Editorial.
- Silva, I. L. (1990). *Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância*. In Estrela, A. (Org.) Formação de professores por competências - Projecto FOCO. Uma experiência de Formação Contínua, (p. 47-77). F.C. Gulbenkian.

- Silva, I.; Marques, L.; Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Silvestre, Daniela Donini. (2005). *Manual para cuidadores de crianças em creches, berçários, maternais e pré-escolas: Fundamentos para a qualidade em saúde, segurança, higiene e educação*. Vozes.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO
- Vieira, C. (2021). *Produção de conteúdos audiovisuais para pessoas com deficiência visual*. Universidade de Aveiro.
- Vilelas, J. (2017). O processo de construção do conhecimento. (2ª. Edição). Edições Sílabo.
- Warwick, C. (2001). *O apoio às escolas inclusivas*. In David Rodrigues (ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 109-123. Porto Editora.
- Yin, RK (1989). *Pesquisa de estudo de caso: Desenho e métodos*. (2.º ed.). Bookman.

Apêndices

Em apêndice, apresenta-se a planificação e inquérito do presente projeto de investigação.



Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano / 2.º Semestre

Ano letivo: 2022/2023

U.C.: Prática de Ensino Supervisionada IV – 1.º Ciclo EB Docente: Paulo Malojo

Discente: Ana Rita Rocha

Plano de Aula

Agrupamento de Escolas: Castelo de Paiva	Prof.ª Estagiária: Ana Rita Rocha	Ano: 4.º	N.º alunos: 20
Semana: 13/03/2023 a 17/03/2023	Disciplina(s)/Áreas Disciplinares: Cidadania e Desenvolvimento	Horário: 9h00	Duração: 3h00
Sumário: Sensibilização para a inclusão: deficiência visual.			

Disciplina(s)/Área(s) disciplinares/Dia da semana	Domínio	Aprendizagens Essenciais	Atividades/ Metodologia/ Desenvolvimento da aula	Duração	Recursos	Avaliação	Áreas de Competências do Perfil dos Alunos
Cidadania e Desenvolvimento (4.º feira)	Inclusão	- “Incremento de atitudes e comportamentos, de diálogo e respeito pelos outros, alicerçados em modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (Aprendizagens Essenciais, 2018, p.6)	- Realização de uma atividade para a sensibilização de uma educação inclusiva, neste caso, deficiência visual. - Previamente à realização da atividade, a professora estagiária transcreve toda a história “ <i>O Pássaro Amarelo</i> ” de Olga Dias em <i>braille</i> . Desta forma, permitirá iniciar a atividade com a distribuição de uma/duas folhas da história, por cada aluno da turma. - Seguidamente, desafiamos os alunos a	120 min	Recursos físicos: Sala do 4.ºB Recursos humanos: - Professora titular; - Professora estagiária; Recursos materiais: - “ <i>Casinha dos</i>	Desempenho e envolvimento nas atividades. Observação direta.	Linguagens e textos; Informação e comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo;

		<p>descodificar a história sem que nada lhes seja fornecido.</p> <p>- Após o desafio e a frustração sentida pelos alunos, a professora estagiária realiza um diálogo com os alunos explicando-lhes que há pessoas que não conseguem ver como eles. Por essa razão, aprendem a escrever e ler em braille. Podem realizar-se questões como “já alguma vez tinham visto estas células em algum local?”.</p> <p>- Apresentação da “<i>casa dos monstrinhos</i>”. Trata-se de uma casa dividida numeralmente em 6 divisórias com 6 habitantes (os monstrinhos). Cada divisória ou conjunto de divisórias formará uma letra/número ou sinal de pontuação. Por exemplo, se o monstrinho estiver na divisória número 1, formará a letra “A”. Se todas as divisórias estiverem ocupadas pelos monstrinhos, formaremos a letra “E”.</p> <p>- Após a exploração da “<i>casa dos monstrinhos</i>” com os alunos, distribui-se uma folha com o abecedário em braille. Assim, os alunos irão conseguir descodificar cada parte da história que lhes foi atribuída.</p> <p>- Mediação de leitura da história “O</p>	<p><i>monstrinhos</i>”</p> <p>- Computador;</p> <p>- Coluna;</p> <p>- Fichas de trabalho;</p> <p>- Material de escrita;</p> <p>- Projetor;</p> <p>- Livro “<i>O Pássaro Amarelo</i>” de Olga Dios.</p>	<p>Relacionamento interpessoal;</p> <p>Desenvolvimento pessoal e autonomia;</p> <p>Bem-estar, saúde e ambiente.</p> <p>Sensibilidade estética e artística;</p> <p>Saber científico e tecnológico;</p>
--	--	--	--	---

			<p><i>Pássaro Amarelo</i>” de Olga Dios pela professora estagiária.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um pequeno questionário sobre a atividade (em anexo). - A partir do alfabeto em braille, cada aluno, terá oportunidade de escrever o seu nome. Para tal, a professora estagiária preparou as células braille e algumas dicas de orientação para os alunos. - Visualização da curta-metragem “<i>Cordas flores</i>” como reflexão final da atividade. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s6NNOeiQpPM&t=21s - Escrita do nome e uma mensagem em Pinta <i>Braille</i>; - Escrita de um <i>e-mail</i> a uma criança com DV. 				
--	--	--	---	--	--	--	--

Referências Bibliográficas:

Ministério da Educação. (2018) Aprendizagem Essencial em Articulação com o Perfil dos Alunos – 4.º Ano, 1.º Ciclo de Ensino Básico -Cidadania e Desenvolvimento: República Portuguesa.



Sensibilização à deficiência visual



Nome: _____ Data: __/__/__

Professora estagiária: *Ana Rita Rocha*

1. Como te sentiste quando realizaste a primeira atividade?

2. Imagina, que tens deficiência visual e a tua professora te pede para escrever um texto sobre a “cor das flores”. Achas-te capaz? Se sim, como farias? Se não, porquê?

3. Se um dos teus colegas da turma tivesse deficiência visual, brincarias com ele? Se sim, ilustra o jogo/brincadeira que farias. Se não, ilustra o motivo.