

INCLUSÃO DE ALUNOS DE BAIXA VISÃO EM TURMAS DE ENSINO REGULAR

**AS CONCEÇÕES E PERCEÇÕES DE PROFESSORES DO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

TELMA FILIPA ZAGALO DIAS

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Setembro de 2020

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre para a Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

INCLUSÃO DE ALUNOS DE BAIXA VISÃO EM TURMAS DE ENSINO REGULAR

AS CONCEÇÕES E PERCEÇÕES DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

Autora: Telma Filipa Zagalo Dias

Orientador: Professor Doutor Ricardo Machado

Setembro de 2020

*A inclusão acontece quando... “Se aprende com
as diferenças e não com as igualdades.”*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agora que me encontro a concluir uma etapa e, possivelmente, a mais ambicionada e marcante, com altos e baixos, com lágrimas e sorrisos, talvez uma página aqui escrita não seja o suficiente para agradecer a presença e homenagear pessoas imprescindíveis em todo este caminho. Muitas me apoiaram, acarinharam e partilharam comigo dias bons e menos bons durante todo o meu percurso. Este trabalho final de mestrado simboliza todo um percurso e, por isso, é o resultado de muita dedicação, que não foi somente a minha.

Aos meus pais, Sónia e Carlos, devo os maiores e mais sinceros agradecimentos por me terem proporcionado a concretização de um sonho: poder ensinar e educar crianças. A eles agradeço por todo o carinho, amor, força, ajuda e, principalmente, a presença em todas as fases da minha vida, académica e pessoal.

Ao Ricardo, agradeço o amor, a paciência, a motivação e, também, por estar presente nos bons e maus momentos deste meu percurso.

Às minhas colegas Rita Fernandes e Beatriz Marques agradeço por terem estado presentes, pela ajuda e companheirismo, durante os últimos cinco anos.

A alguns membros da minha família, que presenciaram momentos de alguma angústia e desespero e que, ainda assim, estiveram lá para me ajudar.

À memória do meu padrinho Francisco Simões, que em vida esteve presente na maior parte dos momentos da minha vida, e que durante este percurso académico não deixou de me ajudar e apoiar quando precisei.

Aos professores e funcionários do ISEC Lisboa que me acompanharam nesta jornada, agradeço os ensinamentos e a partilha de experiências que me enriqueceram tanto a nível profissional como a nível pessoal.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço ao professor e orientador Ricardo Machado, por ter sido um excelente professor durante o meu percurso académico e por se disponibilizar a orientar este trabalho final de mestrado. Agradeço pela paciência, motivação e por não ter desistido de me acompanhar nesta batalha final.

Muito obrigada, a todos!

RESUMO

A educação inclusiva tem sido uma das temáticas mais abordadas nas escolas, pelos diferentes organismos da educação, entre eles os professores. A controvérsia da inclusão nas escolas passa por definir a quem ela tem direito sendo que se defende que a mesma deve abranger qualquer aluno que tenha necessidades educativas (Wilson, 2000). Entende-se que necessidade educativa é qualquer dificuldade sentida por um aluno, seja esta de carácter cognitivo, motor, visual, auditivo...ou outra. Contudo, no caso de um aluno com dificuldade ao nível visual, nomeadamente, a baixa visão, de que forma os professores estão preparados para promover a inclusão destes nas suas turmas de ensino regular?

O presente estudo tem como objetivo responder à questão anterior, dando a conhecer as concepções e perceções de professores do 1.º ciclo do ensino básico sobre a inclusão de alunos de baixa visão em turmas de ensino regular, dando ênfase às práticas pedagógicas dos professores, promotoras dessa mesma inclusão. Neste estudo, a metodologia utilizada centra-se no paradigma interpretativo, ou seja, promove uma investigação qualitativa (Ainsworth, 2013). Os participantes foram professores do 1.º ciclo do ensino básico e como instrumentos de recolha de dados foram utilizados o inquérito por questionário e a recolha documental. O tratamento e análise de dados baseou-se numa análise de conteúdo, ou seja, após a recolha de dados procedeu-se à categorização, por temas, das respostas obtidas de forma a facilitar a análise dos dados.

No que respeita aos resultados observa-se que, na maioria, as concepções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico vão ao encontro de diversos autores mencionados ao longo do estudo, ou seja, os professores participantes da investigação adotam (ou adotariam) uma postura positiva de forma a promover a inclusão de alunos de baixa visão, nomeadamente nas suas práticas pedagógicas, bem como no envolvimento dos vários agentes educativos participantes nas aprendizagens dos alunos de baixa visão. Assim, este estudo contribui na medida em que dá a conhecer um tema pouco explorado, no que respeita à baixa visão e surge também como forma de autorreflexão, pois é um tema que suscita algum interesse a nível pessoal.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Alunos de baixa visão; Concepções de professores; 1.º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

Inclusive education has been one of the most addressed themes in schools, by different education agencies, including teachers. The controversy about inclusion in schools involves defining who it is entitled to, and it is argued that it should cover any student who has educational needs (Wilson, 2000). It is understood that educational need is any difficulty felt by a student, whether it is cognitive, motor, visual, auditory ... or other. However, in the case of a student with visual difficulties, namely, low vision, how are teachers prepared to promote their inclusion in their regular education classes?

The present study aims to answer the previous question, making known the conceptions and perceptions of teachers of the 1st cycle of basic education on the inclusion of low vision students in classes of regular education, emphasizing the pedagogical practices of teachers, promoting this same inclusion.

In this study, the methodology used focuses on the interpretive paradigm, that is, it promotes a qualitative investigation (Ainsworth, 2013) from which a case study design is developed. The participants were teachers of the 1st cycle of basic education and data was collected through one questionnaire and documents. The treatment and analysis of data was based on a content analysis, that is, after the data collection proceeded to categorize, by themes, the responses obtained in order to facilitate the analysis of the data.

With regard to the results, it is observed that, in the majority, the conceptions of the teachers of the 1st cycle of basic education meet the various authors mentioned throughout the study, that is, the teachers participating in the research adopt (or would adopt) a positive attitude in order to promote the inclusion of students with low vision, namely in their pedagogical practices, as well as in the involvement of the various educational agents participating in the learning of students with low vision.

Thus, this study contributes to the extent that it makes known a little explored topic, with regard to low vision and also appears as a form of self-reflection, as it is a topic that raises some interest at a personal level.

Keywords: Inclusive education; Low vision students; Teachers' conceptions; 1st cycle of basic education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO.....	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO.....	3
1.1. INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO	3
1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUADRO CONCEPTUAL	4
1.2.1. As incapacidades em paralelo com a educação inclusiva	4
1.2.2. A equidade ou igualdade para uma educação inclusiva	9
1.2.3. Escolas inclusivas	12
1.2.3.1. Legislação em vigor.....	15
1.3. ALUNOS DE BAIXA VISÃO E O SEU DESENVOLVIMENTO GLOBAL	21
1.4. ALUNOS DE BAIXA VISÃO EM CONTEXTO ESCOLAR	23
1.4.1. Escolas de referência no domínio da visão: Legislação em vigor ..	24
1.4.2. Articulação dos vários agentes educativos.....	26
1.4.3. Alunos de baixa visão em contexto de sala de aula e o papel do professor	28
CAPÍTULO 2.....	31
PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA	31
2.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	31
2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO	33
2.3. PARTICIPANTES	35

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	36
2.4.1. Questionário	36
2.4.2. Recolha documental	39
2.5. PROCEDIMENTOS.....	41
2.5.1. Recolha de dados.....	41
2.5.2. Tratamento e análise de dados	42
CAPÍTULO 3	45
RESULTADOS.....	45
3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	45
3.1.1. Perceções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular	47
3.1.1.1. <i>Perceção e caracterização dos alunos de baixa visão</i>	47
3.1.1.3. <i>Inclusão dos alunos de baixa visão em turmas de ensino regular</i>	48
3.1.2. Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos, promotoras da inclusão de alunos de baixa visão	49
3.1.2.1. <i>Adaptações curriculares e estratégias específicas dos professores do 1.ºCEB</i>	49
3.1.2.4. <i>Recursos materiais de implementação em sala de aula</i>	53
3.1.2.5. <i>Importância das equipas multidisciplinares e dos vários agentes educativos</i>	54
3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS.....	77
ANEXO 1.....	79
ANEXO 2.....	85

ANEXO 2.1.....	86
ANEXO 2.2.....	101
ANEXO 2.3.....	119
ANEXO 3.....	124

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Anos de escolaridade lecionados pelos participantes.....	36
Tabela 2- Síntese de temas globais resultantes da análise temática	46

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1- Primeiro qualificador - CIF (2004)	8
Figura 2- Processo de identificação dos alunos cegos e de baixa visão (Lueck, 2004, p. 11)	20
Gráfico 1 - Idades dos participantes	35
Gráfico 2 - Número de anos de serviço dos participantes	36
Gráfico 3 - Respostas à questão "No processo de ensino e de aprendizagem, o professor deve..."	48
Gráfico 4 - Respostas à questão " Na sua opinião, a inclusão de um aluno numa turma de ensino regular passa por..."	50
Gráfico 5 - Respostas à questão "No processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, cabe ao professor utilizar diferentes estratégias de organização e gestão de sala de aula. Na sua opinião, o professor deve..."	51
Gráfico 6 - Respostas à questão "No que respeita à interação dos vários agentes educativos na inclusão de alunos de baixa visão, indique, na sua opinião, a importância que estes têm no processo de ensino e de aprendizagem do aluno."	55

INTRODUÇÃO

O conceito de escola inclusiva tem vindo a ganhar uma grande dimensão na Educação. A escola inclusiva deve ser “capaz de acolher e reter no seu seio grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos.” (Educação, 2009, p. 7). Entre essas crianças e jovens tradicionalmente excluídos encontram-se os alunos de baixa visão. Estes alunos apresentam “significativas limitações na acuidade visual e no campo visual.” (Ladeira & Queirós, 2002, p. 20).

As consequências da baixa visão distribuem-se entre várias vertentes, sendo que o bom funcionamento visual depende das limitações anteriormente referidas. Contudo, é importante ter em conta outros aspetos e fatores que podem condicionar a realização de determinadas tarefas (Ladeira & Queirós, 2002).

Cabe assim aos diferentes agentes educativos promover a inclusão destes alunos, sendo esta uma “orientação que respeita as diferenças individuais, pressupõe diversidade curricular e de estratégias de ensino/aprendizagem.” (Educação, 2009, p. 7). A inclusão passa por definir determinadas estratégias de ensino e colocá-las em prática para que os alunos não se sintam excluídos da sociedade escolar que os rodeia.

Deste modo, a presente investigação tem como finalidade dar a conhecer as conceções dos professores do 1.º ciclo do ensino básico (1.ºCEB) face à inclusão de alunos com baixa visão em turmas de ensino regular e quais as práticas e estratégias utilizadas para promover essa mesma inclusão.

A problemática deste estudo passa, não só pelas estratégias que os professores do 1.º CEB adotam face à inclusão de alunos de baixa visão, mas também pelo conhecimento que têm sobre as mesmas. Desta forma, o foco do problema incide sobre os professores e sobre as suas conceções a cerca da problemática.

Para o estudo da problemática mencionada emergiram duas questões de partida para a realização da investigação:

1. Quais são as conceções dos professores de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) relativamente aos alunos de baixa visão?

2. Quais são as práticas de ensino implementadas pelos professores de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) relativamente aos alunos de baixa visão?

A estrutura do presente trabalho final de mestrado encontra-se dividido pela introdução, desenvolvimento da investigação, considerações finais, referências bibliográficas e anexos. No que respeita ao desenvolvimento da investigação, esta encontra-se dividida em três grandes capítulos, sendo cada um destes subdivididos.

O Capítulo 1, nomeado de Quadro de Referência Teórico, subdivide-se em quatro subcapítulos. No subcapítulo 1.1. é contextualizado o conceito de inclusão e é feita a distinção entre a inclusão e integração, sendo estes conceitos diferentes. O subcapítulo 1.2. aprofunda um dos temas mais mediáticos em educação que é a Educação Inclusiva e de que forma as escolas promovem a inclusão. No subcapítulo 1.3. é feita uma abordagem sobre a baixa visão e a forma como os alunos de baixa visão se desenvolvem de um modo global. Por fim, no subcapítulo 1.4. são contextualizados os alunos de baixa visão em contexto escolar.

No Capítulo 2, designado de Problematização e Metodologia, é exposto o problema e as questões de partida que levaram à realização da presente investigação, são descritas as opções metodológicas, referindo o paradigma, o *design* de estudo, os participantes, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados.

No Capítulo 3 são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos durante a investigação, com base no quadro de referência teórico que sustenta a presente investigação.

As Considerações Finais são o reflexo dos resultados obtidos e discutidos no capítulo anterior, e neste capítulo têm a finalidade de responder às questões de partida da investigação. Posteriormente, encontram-se as referências bibliográficas, que sustentaram todo o quadro de referência teórico assim como a metodologia adotada para a investigação e a análise dos resultados.

Para terminar, encontram-se nos anexos o documento que permitiu a recolha de dados, ou seja, o inquérito por questionário e as tabelas de análise dos resultados obtidos que contribuíram para a realização da investigação.

CAPÍTULO 1

QUADRO DE REFERÊNCIA TEÓRICO

Este capítulo destina-se à apresentação das concepções, ideias e percepções de alguns autores de forma a que se obtenha uma melhor compreensão do estudo, estando devidamente referenciadas e associadas à problemática.

Assim, este capítulo encontra-se organizado em quatro subcapítulos: (i) inclusão e integração; (ii) educação inclusiva: quadro conceptual; (iii) alunos de baixa visão e o seu desenvolvimento global; (iv) alunos de baixa visão em contexto escolar.

1.1. INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO

Na linha de pensamento de Booth (1983 e 1996, citado por Ainscow, Booth, & Dyson, 2006, p. 13), os conceitos de integração e de inclusão eram relacionados com a educação de uma forma abrangente.

De acordo com Sanches e Teodoro (2007),

A experiência adquirida com a integração escolar e toda a reflexão que a mesma gerou sobre a escola que exclui uma parte considerável dos seus alunos, não somente os que se encontram em situação de deficiência, ajudou a desencadear o movimento da inclusão que pretende promover o sucesso pessoal e académico de todos os alunos numa escola inclusiva. Pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática. (p. 106)

A inclusão era relacionada com os princípios de igualdade entre funcionários e alunos e tinha como principal objetivo envolver as escolas num processo evolutivo de reconhecimento e valorização dos seus alunos (Booth, 1981, citado por Ainscow et al., 2006, p. 13)

De acordo com Ainscow e seus colaboradores (2006), a inclusão é habitualmente associada aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Contudo

a Declaração de Salamanca (1994, citado por Sanches & Teodoro, 2007) diz-nos que a inclusão é muito mais do que isso,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 106)

A construção de um currículo flexível e a adoção de estratégias específicas que permitam o desenvolvimento cognitivo, cívico e socioemocional dos alunos de acordo com as suas necessidades é uma forma de promover a inclusão nas escolas. De acordo com Ainscow e seus colaboradores (2006), promover a inclusão é tornar explícitos os valores subjacentes às nossas ações e práticas. Os mesmos autores referem que se deve articular “(...) valores inclusivos relacionados com a equidade, participação, comunidade, compaixão, respeito pela diversidade, sustentabilidade e direito” (Ainscow et al., 2006, p. 23).

1.2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: QUADRO CONCEPTUAL

1.2.1. As incapacidades em paralelo com a educação inclusiva

De acordo com o Relatório Mundial sobre a Deficiência – “*World Report on Disability*” – que é considerado documento de referência das Nações Unidas publicado no ano 2011, a palavra “deficiência” é “(...) o termo abrangente para deficiências, limitações de atividades e restrições de participação, referindo-se aos aspetos negativos da interação entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os fatores contextuais desse indivíduo (fatores ambientais e pessoais).” (World Health Organization & The World Bank, 2011, p. 4)

Segundo este relatório, uma deficiência nasce com a pessoa ou que, por alguma razão, ocorre uma perda ou diminuição de capacidades físicas, motoras ou psicológicas.

No mesmo relatório é possível ler-se que este é um conceito que está em constante evolução e que uma das principais barreiras dos indivíduos portadores de deficiências, por vezes não é a sua própria condição, mas sim a sua interação com os indivíduos que não são portadores de deficiências, bem como os ambientes e espaços sociais e na desigualdade que existe na participação na vida em sociedade.

As questões ambientais e espaços físicos vêm como exemplo de uma das características que tem um grande impacto na “extensão” da condição do indivíduo enquanto portador de deficiências, pois existem espaços que não estão preparados para receber essas pessoas, o que acaba por criar uma barreira no que diz respeito à participação destes indivíduos na sociedade e ao que é chamado de “inclusão” (World Health Organization & The World Bank, 2011)

Quanto aos espaços físicos alguns dos exemplos dados são: um indivíduo surdo sem acesso à linguagem gestual na escola; um habitante de um prédio com mobilidade reduzida, sem acesso a um elevador; uma pessoa com visão reduzida com um computador que não tem um software de leitura de ecrã; quanto às questões ambientais, a falta de água potável, a nutrição, a pobreza, o clima e as condições de trabalho e de saúde também são consideradas umas das características que permitem uma “extensão” da condição do indivíduo portador de deficiências e tais características são, em grande parte, facilmente contornáveis na medida em que pode haver alterações nas legislações de cada país e nas políticas praticadas, tal como se pode ler no mesmo relatório: nas construções de ruas e habitações, nas sinalizações, nos transportes, nos serviços de saúde, na educação e nas oportunidades de trabalho e emprego para pessoas portadoras de deficiência.

Segundo os autores do relatório (2011), as deficiências são igualadas a uma incapacidade e de acordo com um estudo realizado em 10 países conclui-se que a sociedade, em geral, não compreende as competências de uma pessoa portadora de deficiência intelectual e que a sociedade tende a estigmatizar, ou seja, a discriminar, a julgar e a insultar estas pessoas. Este tipo de comportamentos para com pessoas portadoras de deficiências pode ter consequências bastante negativas no desenvolvimento global do indivíduo portador de deficiência, como a baixa autoestima, a não aceitação das suas próprias condições, a reduzida participação na vida em

sociedade, e a outros aspetos que, conseqüentemente levam a uma saúde mental negativa.

De acordo com as ideias de World Health Organization (World Health Organization & The World Bank, 2011), existem entre noventa e três milhões e cento e cinquenta milhões de crianças desde o primeiro ano e os catorze anos de idade com deficiências, sendo que a maioria é excluída e não tem acesso à educação. É, neste contexto, que surge a inclusão, um conceito que é descrito como um “ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar; ato ou efeito de inserir ou acrescentar” (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, s.d.) e que foi inserido nos sistemas de educação como “educação inclusiva” com o objetivo de garantir que estas crianças com diversas deficiências conseguissem o acesso a um ensino de qualidade num ambiente inclusivo.

A Direção-Geral da Saúde (Direção-Geral da Saúde, s.d.) afirma que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é uma convenção que garante e promove os direitos humanos a todos os cidadãos, mas em particular a pessoas com deficiências e que é seu objetivo,

(...) garantir efectivamente o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência e de reforçar a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade. (Direção-Geral da Saúde, s.d.)

Desta forma, abaixo estão citados alguns pontos importantes presentes no Artigo 24.º - Educação, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (AR, 2009)

- As pessoas com deficiência não são excluídas do sistema geral de ensino com base na deficiência e que as crianças com deficiência não são excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório ou do ensino secundário, com base na deficiência;
- As pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem;
- São providenciadas adaptações razoáveis em função das necessidades individuais;
- As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efectiva;
- São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objectivo de plena inclusão;

- A facilitação da aprendizagem de braille, escrita alternativa, modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação e orientação e aptidões de mobilidade, assim como o apoio e orientação dos seus pares;
- A facilitação da aprendizagem de língua gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda;
- A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdas-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social. (p. 11)

Desta forma, é possível referir que os pontos acima mencionados permitem promover uma educação inclusiva, pois permitem que as crianças e jovens portadores de deficiências, para além de terem o direito e o acesso a uma educação, também têm o direito a instrumentos e ferramentas que os permitam sentir-se num ambiente positivo em meio escolar, o que contribui para o seu desenvolvimento, bem-estar e saúde mental positiva.

Pereira e seus colaboradores (2018) refere as ideias da UNESCO (2009) acerca da educação inclusiva referindo que “(...) é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (p. 11), mencionando que apesar das diferentes conceptualizações, implica sempre uma dimensão ética, política e prática.

Segundo o Manual de Apoio à Prática Para uma Educação Inclusiva (Pereira, et al., 2018), os princípios e valores dizem respeito à dimensão ética, as implementações efetuadas referem-se à dimensão política educativa que promove o enquadramento de ações por parte das escolas e da comunidade e as práticas realizadas que são referentes à dimensão das práticas educativas.

De acordo com as ideias referidas no Relatório Mundial para a Deficiência – “*World Report on Disability*” (World Health Organization & The World Bank, 2011), a inclusão promove, a longo prazo, uma relação de proximidade entre as crianças portadoras de deficiências e as crianças não portadoras de deficiências e que, consequentemente, diminui o preconceito.

De acordo com Costa (2013), “a utilização do termo inclusão não pretende excluir o conceito de deficiência, mas privilegiar a vertente educacional.” (p. 6). Desta forma, é necessário ter em conta a dimensão do conceito de deficiência e como a mesma é classificada.

Assim, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (2004), também conhecida como *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), é uma estrutura de classificação internacional de saúde e de domínios relacionados com a saúde, desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que define as deficiências como “(...) problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” e define as limitações da atividade como sendo “(...) dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.” (p. 13)

Como é possível observar na Figura 1, a CIF ainda apresenta uma classificação detalhada designada de “Primeiro Qualificador” que é um qualificador comum de escala negativa que é utilizado para indicar a extensão ou magnitude de uma deficiência.

xxx.0	NENHUMA deficiência	(nenhuma, ausente, escassa,...)	0-4 %
xxx.1	Deficiência LIGEIRA	(leve, pequena,...)	5-24 %
xxx.2	Deficiência MODERADA	(média,...)	25-49 %
xxx.3	Deficiência GRAVE	(grande, extrema,...)	50-95 %
xxx.4	Deficiência COMPLETA	(total,...)	96-100 %
xxx.8	não especificada		
xxx.9	não aplicável		

Figura 1- Primeiro qualificador - CIF (2004)

Segundo o CIF (2004), no que respeita à função da visão e funções relacionadas existe um código de categorização – b210-229 – que engloba funções sensoriais relacionadas com

(...) a percepção da presença de luz e a forma, tamanho, formato e cor do estímulo visual”, incluindo também: “funções da acuidade visual; funções do campo visual; qualidade da visão; funções relacionadas com a percepção da luz e cor, acuidade visual da visão ao longe e ao perto, visão monocular e binocular; qualidade da imagem visual; deficiências, tais como, miopia, hipermetropia, astigmatismo, hemianopsia, cegueira para as cores, visão em túnel, escotoma central e periférico, diplopia, cegueira noturna e adaptabilidade à luz. (p. 61)

Segundo o Relatório Mundial para a Deficiência (World Health Organization & The World Bank, 2011), para adotar uma educação inclusiva é necessário desenvolver práticas, estratégias e instrumentos que correspondam às necessidades individuais e diferenças dos alunos, em benefício de todas as crianças.

O Programa do XXI Governo Constitucional estabeleceu como uma das suas prioridades a Educação Inclusiva, onde refere que todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, têm a possibilidade de adquirir uma educação e formação que permita a sua total integração social (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho).

De acordo com os vários autores e estudos referidos, o conceito de Educação Inclusiva tem um consenso comum, na medida em que a educação inclusiva é uma educação que inclui alunos portadores de deficiências e alunos não portadores de deficiências e que é da responsabilidade de cada sociedade impor medidas para que esta seja implementada em todas as escolas.

1.2.2. A equidade ou igualdade para uma educação inclusiva

Atualmente, existe uma Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva – *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* – que apoia a educação equitativa e eficaz, trabalha com mais de 30 países da Europa para promover a educação inclusiva e proporcionar todas as informações e orientações em todas as áreas da educação inclusiva, em todas as escolas locais desde a educação pré-escolar à formação de professores de forma a responder às necessidades educativas individuais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural) tem um “Manual para a medição da equidade na educação” (UNESCO, 2019) no qual afirmam que a educação é um direito humano que promove o bem-estar e o desenvolvimento humano, económico e social, daí a sua importância para todos tal como é referido pela mesma:

(...) a importância da igualdade de acesso à educação tem sido enfatizada repetidamente em convenções internacionais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e Culturais, de 1966, afirmam que a educação deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito e na capacidade individual (*United Nations*, 2017b, 2017a). (p. 11)

Na educação inclusiva a palavra “equidade” é muito utilizada quando é relacionada com a educação em geral, mas o que significa realmente esta palavra? É ao

longo deste capítulo que iremos desenvolver e enquadrar este conceito para uma melhor compreensão da sua aplicação na educação.

De acordo com o Manual para a medição da equidade na educação (UNESCO, 2019), conceitos de equidade e de igualdade são apresentados como sendo conceitos que não apresentam um consenso na sua relação e consideram que, “(...) equidade significa que uma distribuição é justa ou justificada. Equidade envolve um julgamento normativo de uma distribuição, mas a maneira como as pessoas realizam esse julgamento irá variar.” (p. 17) e igualdade como “o estado de ser igual em termos de quantidade, posição, status, valor ou grau” (Jacob & Holsinger, 2008, citado por Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019, p. 17).

Contudo, no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa (Dicionário infopédia da Língua Portuguesa, s.d.) estes conceitos parecem ir ao encontro das conclusões das UNESCO acima referidas:

Equidade- “qualidade do que é justo, imparcial e respeitador da igualdade de direitos de cada um; princípio moral que anima à atribuição do que é devido a cada um; modo de agir e/ou julgar que demonstra integridade e retidão.”

Igualdade- “qualidade do que é igual ou que não apresenta diferença quantitativa; uniformidade; princípio de organização social segundo o qual todos os indivíduos devem ter os mesmos direitos, deveres, privilégios e oportunidades.”

Com os significados acima apresentados podemos afirmar que estes conceitos podem ser aplicados em diferentes situações: equidade pode ser aplicada aquando ao direito da justiça e à responsabilidade social, ou seja, a ações do indivíduo; e a igualdade é um termo, que apesar de apresentar quase o mesmo conceito, é mais comum ser aplicado a indivíduos ou países. Nestes dois casos, é importante ter em consideração o conceito em si e refletir sobre a realidade da educação nos dias de hoje, pois afirmar que se pode trabalhar para que exista equidades ou igualdade na educação é um erro que não se deve cometer, pois os resultados de aprendizagem dos alunos nunca irão ser iguais, haverá sempre uma desigualdade entre países, comunidades e sociedades, pois estes serão a consequência de múltiplos fatores, tais como as “características institucionais dos sistemas escolares, (...) a diversidade regional (...) o acesso desigual à educação (...)” (OECD, 2012, citado por UNESCO, 2019, p. 16).

Indiscutivelmente, nenhuma sociedade alcançará a igualdade total nos resultados de aprendizagem de cada indivíduo. As diferenças dos resultados de aprendizagem podem resultar de diferenças individuais em termos de capacidade e motivação, bem como dos antecedentes e do tipo de recursos a que se tem acesso. (p. 17)

Assim, e de acordo com as palavras acima citadas, será mais correto dizer-se “igualdade de oportunidades no acesso à educação”, isto porque segundo a UNESCO significa que “(...) todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades de prosperar, independentemente de variações nas circunstâncias (...)” (p. 17)

Num sistema de educação, seja ele qual for, haverá sempre diferenças no processo de ensino e de aprendizagem de cada aluno, pois este depende das experiências, das capacidades, das competências, das mobilidades e das personalidades de cada um. Desta forma, promover a igualdade de oportunidades no acesso à educação é permitir que os alunos tenham acesso às mesmas ferramentas para se desenvolverem de acordo com as suas necessidades individuais.

Segundo a UNESCO (2019), “a igualdade de oportunidades se tornou amplamente enraizada nas legislações nacionais e nos instrumentos internacionais de promoção de direitos.” (p. 18). Este é um princípio básico que está inserido na Declaração Universal dos Direitos Humanos e segundo a UNESCO (2010, citado por UNESCO, 2019) “o direito à igualdade de oportunidades para a educação também está consagrado nas leis e constituições nacionais da maioria dos países.” (p. 18).

Em Portugal, o Ministério da Educação colocou em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (AR, 2008), onde são abordadas medidas como “(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.” (p. 154).

A educação inclusiva, segundo o Decreto-Lei n.º 3/2008, tem como objetivo promover a equidade educativa de modo a promover a “garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.” (p. 154).

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas,

enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos. (p. 154)

Desta forma, a igualdade de oportunidades no acesso à educação é uma forma de inclusão na medida em que o seu objetivo é promover o ensino e a aprendizagem tendo em atenção as necessidades individuais de cada aluno de modo a permitir melhorias no acesso à educação e integração das crianças nos contextos escolares.

1.2.3. Escolas inclusivas

Segundo Wilson (2000, citado por Sanches & Teodoro, 2007), “(...) a inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia” (Wilson, 2000, p. 106). De acordo com o mesmo autor, a “inclusão escolar” é geralmente associada “(...) aos jovens em situação de deficiência, mas não, ela deve contemplar todas as crianças e jovens a quem são atribuídas necessidades educativas”.

Quer isto dizer que as NEE, por norma, são associadas a deficiências, mas estas não são somente destinadas para alunos portadores de deficiências, mas também a um conjunto de alunos que tenham dificuldades na aprendizagem, dificuldades auditivas, visuais, motoras, entre outras. Na linha de pensamento de Ainsworth (2013) afirma que existem diferentes visões sobre as escolas inclusivas, mas que estas visões, no seu todo, são relacionadas com o desenvolvimento da escola comum para todos e com a construção de abordagens para o ensino e a aprendizagem das mesmas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, citado por Sanches & Teodoro, 2007),

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 107)

De acordo com o *Center for Studies on Inclusive Education*, Thomas, Walker e Webb (1998, citado por Sanches & Teodoro, 2007), afirmam que uma escola inclusiva deve refletir “(...) a comunidade como um todo (...)” não excluindo ninguém, deve ser acessível a todos “(...) em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação)”, deve promover e colocar em prática o trabalho cooperativo e conjunto e colocar em prática a “(...) democracia, a equidade” (p. 107).

De acordo com vários estudos¹, sabe-se que, em geral, os alunos portadores de deficiências têm mais tendência em não concluir a escolaridade obrigatória, em grande parte devido à falta de recursos das instituições escolares. As conclusões apresentadas referem que existe uma maior relação entre os alunos portadores de deficiências e os resultados mais baixos do que os resultados mais baixos e indivíduos com outras características, nomeadamente género, situação económica ou residência.

De acordo com o site da Direção-Geral da Educação (Direção-geral da Educação, s.d.), aquando a criação de escolas inclusivas, deve-se ter em conta três dimensões:

- “Dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese;
- Dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas;
- Dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada.”

A Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) disponibiliza um documento designado por “Alunos cegos e com baixa visão-orientações curriculares” (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo, & Reino, 2008), onde é possível ler-se que a escola inclusiva deve, para além de se orientar e seguir o currículo do regime educativo comum, deve também “(...) expandir o seu programa individual através de áreas curriculares específicas, sempre que se pretenda contribuir para: o

¹ Filmer D. Disability, poverty, and schooling in developing countries: results from 14 household surveys. *The World Bank Economic Review*, 2008,22:141-163. doi:10.1093/wber/lhm021

People with disabilities in India: from commitments to outcomes. Washington, Human Development Unit, South Asia Region, World Bank, 2009.

reforço da autonomia; a qualidade do desempenho; um melhor domínio das suas competências; uma maior participação social.” (Mendonça et al.,2008,p.7)

Faz parte do papel da escola identificar as necessidades e as capacidades de cada aluno e adotar abordagens centradas nos mesmos. Para além disso, deve integrar nos seus currículos métodos de ensino e sistemas de avaliações acessíveis a todos permite que a educação fique acessível a todos e facilitar a inclusão.

No Relatório Mundial para a Deficiência (World Health Organization & The World Bank, 2011), refere que em 2005 a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva estudou formas de avaliação que promovem a inclusão. Esse estudo² envolveu a participação de 50 especialistas em educação em 23 países, e os princípios propostos foram os seguintes:

- Todos os alunos devem ter o direito de fazer parte de todos os procedimentos de avaliação;
- As necessidades dos alunos com deficiência devem ser consideradas dentro de todas as políticas de avaliação, bem como dentro das políticas de avaliação específica da deficiência;
- Os procedimentos de avaliação devem se complementar;
- Os procedimentos de avaliação devem ter como objetivo promover a diversidade, identificando e valorizando o progresso e as realizações de cada aluno. (p. 220)

Consoante os princípios acima apresentados, é possível afirmar que a escola deve desenvolver um programa multidisciplinar em que sejam identificadas as necessidades dos alunos, metas e objetivos de aprendizagem, bem como estratégias de ensino, ambientes escolares propícios a essas aprendizagens e recursos humanos e materiais essenciais para cada necessidade individual dos alunos.

De acordo com as orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça et al.,2008)a equipa multidisciplinar da escola deve ser composta por um docente de educação especial, pelo professor de turma/disciplina, pela família e por um serviço oftalmológico de baixa visão, para que desempenhem os seus papéis de acordo com as necessidades individuais do aluno em questão e que avaliem de forma rigorosa os aspetos funcionais da visão de forma a contribuírem de forma positiva tanto para o

² Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice. Odense, Denmark, European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.

desenvolvimento global do aluno, como para a instituição, nomeadamente na construção de um plano e de programas educativos destes alunos.

1.2.3.1. Legislação em vigor

O Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (AR, 2008), é dirigido à organização das escolas inclusivas onde são apresentados pontos essenciais que permitem orientar as escolas para o processo ensino-aprendizagem de forma a responder a uma educação inclusiva:

- “As escolas devem incluir nos seus projectos educativos as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral”; (p. 155)
- “Para apoiar a adequação do processo de ensino e de aprendizagem podem as escolas ou agrupamentos de escolas desenvolver respostas específicas diferenciadas para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, designadamente através da criação de:
 - a) Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
 - b) Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.” (p.156)

Contudo, no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Diário da República, 2018), que é um Decreto-Lei que substitui o Decreto-Lei n.º 3/2008, já não se observa um artigo específico para orientar as escolas para a educação inclusiva, pois este Decreto-Lei no seu todo traduz uma orientação para as escolas orientarem a sua ação para a inclusão e esta fazer parte do currículo e estratégias da mesma. Desta forma, no artigo 5.º no Decreto-Lei n.º 54/2018 são apresentadas linhas de atuação para a inclusão nas escolas:

- As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.
- As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização.

- As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos.
- As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior. (p. 2921)

No Decreto-Lei n.º 3/2008 é apresentado o Artigo 6.º que se refere ao processo de avaliação que visa orientar as escolas para as avaliações no qual é mencionado que, aquando referenciadas as crianças e jovens – referência realizada pelos pais ou encarregados de educação, pelos serviços de intervenção precoce, docentes ou outros técnicos que é apresentada, através de uma documentação própria, aos órgãos de administração e gestão das escolas/agrupamentos de escolas – faz parte do papel do conselho executivo das escolas informar o departamento de educação especial e os serviços de psicologia para realizarem um relatório técnico-pedagógico em conjunto de forma a que as necessidades educativas especiais das crianças e jovens sejam identificadas, bem como as razões e as tipologias dessas mesmas necessidades, nomeadamente as suas condições de saúde, doença e/ou incapacidades. Posteriormente, cabe às escolas solicitar os apoios e recursos humanos e materiais ao departamento de educação especial para que a criança ou jovem beneficie de apoios e tenha acesso a uma educação inclusiva. Cabe também ao papel das escolas:

- “Assegurar a participação activa dos pais ou encarregados de educação, assim como a sua anuência;
- Homologar o relatório técnico -pedagógico e determinar as suas implicações;
- Nos casos em que se considere não se estar perante uma situação de necessidades educativas que justifiquem a intervenção dos serviços da educação especial, solicitar ao departamento de educação especial e aos serviços de psicologia o encaminhamento dos alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem à sua situação específica.” (p. 156)

Contudo, no decreto-lei 54/2018, o capítulo IV apresenta o artigo 20.º que é referente ao processo de identificação da necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão que, à semelhança do que já era previsto no Decreto-Lei 3/2008, quem identifica ou referencia um aluno que necessite de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão pode ser um encarregado de educação, os pais, um professor, um técnico, entre outros. Após essa identificação, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à

Educação Inclusiva (EMAEI) deverá então proceder aos pontos já referidos anteriormente no Decreto-Lei 3/2008 e em seguida, propor as medidas necessárias para promover a inclusão.

Segundo o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho, as escolas devem ter em conta medidas de gestão curricular de acordo com cada aluno e são apresentadas três medidas fundamentais para as escolas:

— Medidas de gestão escolar que são designadas de acomodações curriculares que permitem ,

“(…) o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo.” (p. 13)

— Medidas de gestão curricular que são designadas de adaptações curriculares não significativas que,

“(…) comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações a nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.” (p. 13)

— Medidas de gestão curricular significativas que são designadas de medidas de gestão curricular, mas que,

“(…) têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal.” (p. 13)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, as medidas universais são “(…) respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens”, as medidas seletivas são respostas que “(…) visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação das medidas universais” e as medidas adicionais são respostas que “(…) visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (p. 2921)

O mesmo artigo aponta para a “Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo”, ou seja, a educação deve ser direcionada para todos de forma a promover o sucesso de cada aluno não discriminando as suas potencialidades.

A “equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (AR, 2018, p. 2920) está diretamente relacionada com duas medidas universais, as acomodações curriculares que são alterações feitas ao nível do ambiente, do bem-estar, entre outros, como por exemplo sentar o aluno junto ao quadro por razões de baixa visão ou utilizar materiais sensoriais/manipulativos que ajudem a compreensão de conceitos teóricos, com a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos e com a antecipação e o reforço de aprendizagem que é uma medida seletiva.

A “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (AR, 2018, p. 2920) envolve-se com a diferenciação pedagógica, uma medida universal, que pretende dar uma resposta educativa às diferentes necessidades dos alunos. Esta, deve ir ao encontro dos interesses e do perfil de aprendizagem do aluno e pode ser feita nos conteúdos, nos processos, nos produtos e no ambiente de aprendizagem. Está também relacionada com o plano individual de transição, que é uma medida adicional, que de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro se direciona para aqueles alunos com “(...) necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo (...)” (p. 157). Este plano tem como objetivo “(...) a promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.” (p. 158). Este instrumento complementa o PEI, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.

A “Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (AR, 2018, p. 2920) relaciona-se de certa maneira com a diferenciação pedagógica, com os percursos curriculares diferenciados, medida seletiva, e também com o

desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado que é uma medida adicional.

A “Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um” (AR,, 2018, p. 2920) relaciona-se não só com as acomodações curriculares e com as adaptações curriculares não significativas, que é uma medida seletiva que implementa medidas preventivas que geralmente modificam apenas a metodologia o que leva o aluno a aprender os conteúdos curriculares de maneira mais ajustada às suas condições individuais, como também com a medida adicional das adaptações curriculares significativas que ao contrário das adaptações curriculares não significativas, estas implicam modificações mais drásticas como a supressão dos conteúdos e objetivos gerais ou nos critérios de avaliação.

A “Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (AR, 2018, p. 2920) relaciona-se com a promoção do comportamento em sociedade onde visa compreender-se atitudes tomadas pelas pessoas, de carácter voluntário, para ajudar, compartilhar, confortar e consolar os outros.

A Autodeterminação também está relacionada com o apoio tutorial que é uma medida seletiva que tem como finalidade diminuir as retenções e o abandono escolar precoce e segundo a Direção-geral da Educação (DGE) (2016).

(...) levar os alunos a definir ativamente objetivos, decidir sobre estratégias apropriadas, planear o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, mudar de abordagem de forma flexível, monitorizar a sua própria aprendizagem e fazer os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem. (p. 2)

Relaciona-se também com o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social que é uma medida adicional.

O “envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do

seu educando” (AR, 2018, p. 2920) está diretamente relacionado com a medida universal de enriquecimento curricular que, segundo a DGE, insere-se

(...) numa estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família. Esta estratégia assenta em três grandes vertentes: Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF); Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); Componente de Apoio à Família no 1.º ciclo do Ensino Básico (CAF). (Direção-geral da Educação, s.d.)

A “interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar” (AR, 2018, p. 2920). Esta relaciona-se diretamente com a medida seletiva do apoio psicopedagógico que se insere nas aprendizagens escolares dos alunos e que tem como objetivo prevenir e zelar pelo desenvolvimento pessoal e social, visando um melhor desenvolvimento e desempenho escolar, com o apoio de profissionais especializados.

De acordo com o processo de avaliação e identificação das crianças referenciadas anteriormente referido, é possível referir que esse vai ao encontro das ideias de Lueck (2004, p. 11), como é possível observar no esquema da Figura 2.

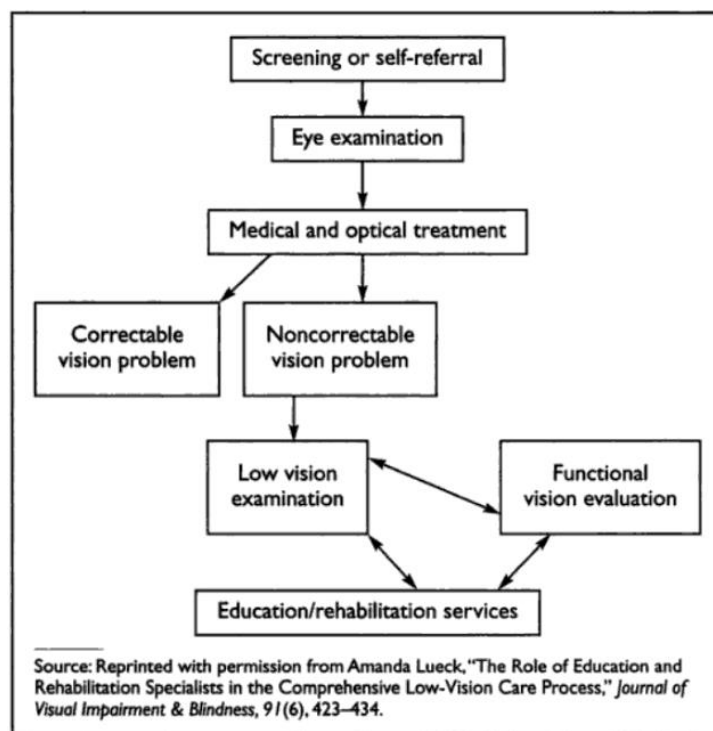


Figura 2- Processo de identificação dos alunos cegos e de baixa visão (Lueck, 2004, p. 11)

Na Figura 2, o autor apresenta um esquema idêntico ao processo de avaliação das necessidades educativas especiais acima descrito na medida em que, no caso dos alunos cegos ou de baixa visão, inicialmente o autor refere que deve-se fazer uma triagem, em seguida exames médicos aos olhos e, em caso de um problema de visão que seja corrigível deve-se optar por um tratamento óptico, em caso de um problema de visão não corrigível deve-se realizar um exame de baixa visão e uma avaliação da visão funcional para uma melhor identificação e compreensão dessa incapacidade para assim poder-se fazer uma articulação entre a incapacidade da criança, a sua educação e reabilitação.

De acordo com a autora, as informações obtidas no exame oftalmológico inicial e a avaliação da visão funcional são usadas na determinação da elegibilidade e extensão dos serviços de educação ou de reabilitação necessários. As informações obtidas também serão utilizadas para a construção de programas individuais, na medida em que constituirão os princípios básicos e competências que deverão ser tidas em conta aquando a determinação de estratégias necessárias para promover o uso da visão dessa criança para as diversas tarefas funcionais em diversos contextos, tais como escola, casa e comunidade.

1.3. ALUNOS DE BAIXA VISÃO E O SEU DESENVOLVIMENTO GLOBAL

De acordo com as orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça et al., 2008)

as definições de cegueira e de baixa visão assentam unicamente em duas funções visuais, acuidade e campo visual. (...) Com efeito, duas pessoas com a mesma acuidade e com a mesma amplitude de campo visual podem apresentar níveis de funcionamento visual muito distintos, inclusive, uma mesma pessoa quando sujeita a diferentes condições ambientais pode apresentar diferentes níveis de funcionamento visual. (p. 13)

No mesmo documento é referido que os fatores ambientais e pessoais podem afetar o funcionamento da visão. Os fatores pessoais são relacionados com o desenvolvimento cognitivo, sensorial, psicológico e físico de cada indivíduo e os

ambientais são relacionados com o tempo, espaço e cor. Um dos exemplos dados destas relações entre os aspetos ambientais e pessoais com o funcionamento da visão é: “um aluno com reduzida acuidade visual pode melhorar a sua eficiência visual na leitura se tiver capacidades físicas específicas para manipular ajudas ópticas ou se aumentarmos o tamanho dos caracteres.” (Mendonça et al.,2008, p.13). Assim, é possível referir que dependendo dos contextos de cada indivíduo, os fatores pessoais e ambientais podem constituir-se como uma barreira ou facilitador no desenvolvimento do aluno.

É neste contexto que as crianças nestas circunstâncias tendem a ter um desenvolvimento global mais lento, nomeadamente a nível social, pois a comunicação não verbal é uma limitação nas relações criadas com outras crianças.

Nas orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça et al.,2008) é referido que o Braille é um dos direitos para os indivíduos cegos e com baixa visão e salienta a sua importância no desenvolvimento pessoal da criança na medida em que permite desenvolver a autoestima, a autonomia e a integração social dos indivíduos. No mesmo documento é referido que promover o ensino das novas tecnologias enquanto área curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) promove o desenvolvimento da motricidade e controlo das mãos e dedos, devido à aquisição da capacidade de utilizar a linha Braille.

Promover a utilização do computador pode ainda contribuir para despertar e desenvolver o gosto pela leitura nessas crianças, nomeadamente a audição de histórias e canções, e desenvolver aspetos relacionados com a sonoridade, o ritmo e a expressividade do discurso escrito.

A promoção e criação de diversos contextos educativos favoráveis no processo de ensino e de aprendizagem nestas crianças tem um grande impacto no seu desenvolvimento global, sendo que “(...) a maior parte da informação é recebida através da linguagem oral e pelo sentido do tacto, o que confere a estas crianças características perceptivas próprias (...)” (Mendonça et al., 2008, p. 67). Desta forma, é importante que os contextos educativos sejam favoráveis na medida em que devem envolver a estimulação do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e emocional. No desenvolvimento psicomotor é espectável o desenvolvimento de “capacidades perceptivas, movimentos básicos fundamentais, coordenação motora e comunicação não verbal” (Mendonça et al., 2008, p. 69); no desenvolvimento cognitivo é espectável

a aquisição e concretização de “conceitos espaciais, a natureza e função dos objectos, solução de problemas, abstracção, retenção e transferência” (Mendonça et al., 2008, p. 69) e, por fim, no desenvolvimento emocional é espectável desenvolver a “autoconfiança, autoestima e motivação.” (Mendonça et al., 2008, p. 69)

O processo de leitura e escrita neste tipo de crianças passa pelo sistema Braille que é, segundo o manual “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão” (Ministério da Educação, 2006), “um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas, inventado na França por Louis Braille, um jovem cego.” (p. 62). Para que a criança cega possa utilizar de forma eficaz o sistema Braille, é preciso ter em conta o seu desenvolvimento motor, nomeadamente a sua motricidade fina para que consiga manusear de forma harmoniosa este sistema que o permite, através do tato, identificar o alfabeto e fazer a sua leitura.

Desta forma, é possível concluir que a intervenção educativa adaptada a crianças cegas e com visão baixa deve ser implementada o mais cedo possível, pois ao treinar os sentidos da audição e do tato, desenvolver a motricidade fina e grossa, a mobilidade, a orientação espacial, e outras capacidades e competências importantes para o desenvolvimento da criança, vão permitir a estas crianças cegas e com baixa visão utilizá-las sistematicamente, de forma a desenvolverem uma maior autonomia e conhecimento do seu próprio corpo.

1.4. ALUNOS DE BAIXA VISÃO EM CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Justicia (2004), “a preocupação com o papel que desempenha no contexto educacional remonta à segunda metade do século XX, quando os profissionais de educação começaram a perceber que o progresso escolar não dependia apenas de variáveis intelectuais.” (p. 138). Desta forma, desenvolver e promover o comportamento socio afetivo torna-se assim fundamental em contexto escolar, tanto os alunos sem incapacidades como para os com incapacidades. Desenvolver o autoconceito e a autoestima torna-se fundamental para estes alunos em contexto escolar, pois também se relacionam com aspetos cognitivos, afetivos e

comportamentais. Segundo a autora, o autoconceito e a autoestima são dois aspetos que se complementam, pois, ao desenvolver a autoestima também se desenvolve o autoconceito e vice-versa. A autora ainda refere que, segundo outros estudos, o ambiente escolar é um potencial fator para promover ou limitar a participação dos alunos cegos ou com baixa visão nos contextos escolares e, posteriormente, afetar ou não a sua aceitação social, por parte de outros alunos. Faz parte dos contextos escolares promover a inclusão destes alunos no processo de escolarização, nomeadamente favorecer o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para que sejam inseridos na sociedade e realizem atividades sociais em harmonia e é desta forma que os contextos escolares têm um papel fundamental na inclusão dos alunos cegos e de baixa visão, pois devem proporcionar apoios, adequar os recursos e facilitar equipamentos e instrumentos necessários às aprendizagens.

1.4.1. Escolas de referência no domínio da visão: Legislação em vigor

O Decreto-Lei n.º 54/2018 (AR, 2018) foi publicado no dia 6 de julho e que vem substituir o Decreto-Lei n.º 3/2008 que regulamentou a Educação Especial durante os últimos 10 anos. Este decreto-lei tem como orientação principal a necessidade de cada escola conseguir constatar como uma vantagem a multiplicidade dos seus alunos, encontrando processos de lidar com essa diversidade, apropriando os métodos de ensino às necessidades e características de cada aluno. Desta forma, está subjacente a importância de reequacionar o papel da escola, o modo como esta vê os alunos e como se organiza para responder a todos eles. O que implica uma aposta na autonomia de toda a comunidade educativa, nomeadamente no reforço das equipas educativas, por parte de docentes de educação especial para que definam estratégias e acompanhem a diversificação curricular. Este decreto tem subjacentes opções metodológicas como modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e supervisão das intervenções realizadas, no diálogo dos docentes com os pais e encarregados de educação e na escolha de medidas de apoio à aprendizagem.

O Artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018 refere que as escolas de referência no domínio da visão integram uma resposta educativa em diferentes áreas:

- a) Literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas;
- b) Orientação e mobilidade;
- c) Produtos de apoio para acesso ao currículo;
- d) Atividades da vida diária e competências sociais.

O mesmo artigo refere ainda que “as escolas de referência no domínio da visão integram docentes com formação especializada em educação especial na área da visão e possuem equipamentos e materiais específicos que garantem a acessibilidade à informação e ao currículo” (p.2923) e que aos docentes formados em educação especial no domínio da visão compete:

- a) Promover o desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita em braille, na educação pré-escolar;
- b) Lecionar a área curricular de literacia braille contemplando a aplicação de todas as grafias específicas, no ensino básico e secundário;
- c) Assegurar a avaliação da visão funcional tendo por objetivo a definição de estratégias e materiais adequados;
- d) Promover o desenvolvimento de competências nas áreas a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 1;
- e) Assegurar o apoio aos docentes e a sua articulação com os pais ou encarregados de educação. (p.2923)

Neste artigo ainda é mencionado que as escolas devem promover “a organização de respostas educativas diferenciadas, de acordo com níveis de educação e ensino e as características dos alunos, nomeadamente através do acesso ao currículo e à participação nas atividades da escola, promovendo a sua inclusão.” (p.2923)

De acordo com as orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça et al., 2008), as tecnologias da informação e da comunicação, “(...) e em particular os computadores e os scanners, complementados pelos leitores de ecrã e pelas linhas *Braille*, são hoje considerados instrumentos fundamentais na comunicação das pessoas portadoras de deficiência visual com os normovisuais, e no acesso, em geral, à informação.” (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo, & Reino, 2008, p. 41). Segundo os mesmos, para que os alunos possam aceder ao currículo as escolas devem realizar

adaptações “(...) definidas com base numa rigorosa avaliação do funcionamento visual, que permitam minimizar as barreiras decorrentes das suas limitações.” (Mendonça et al., 2008, p. 18)

1.4.2. Articulação dos vários agentes educativos

Segundo Pereira e seus colaboradores (2018),

Os pais assumem um papel fundamental no processo educativo dos seus filhos, cabendo à escola incentivar a sua participação através de melhorias ao nível da comunicação, das atitudes e no envolvimento das famílias na educação dos seus filhos. A colaboração entre a escola e a família está intimamente ligada ao sucesso escolar dos alunos. (p. 15)

Desta forma, cabe às escolas procurar desenvolver parcerias com outros agentes educativos, para além da família, de forma a promover um maior sucesso escolar e relação entre aluno e escola e, também, desenvolver e promover uma participação da comunidade local na educação. De acordo com Diogo (1998, citado por Martins, 2009) uma parceria é uma “(...) atitude partilhada pelos defensores dos valores da participação e da transposição para o interior das escolas da essência do verdadeiro ideal democrático, sendo, também, a via para melhorar a qualidade das decisões, a eficácia e a qualidade dos serviços prestados.” (p. 65) De acordo com as ideias de Canário (1995, citado por Martins, 2009, p. 66), as parcerias socioeducativas são uma forma de promover a participação dos diversos intervenientes sociais na realização da construção de projetos educativos no que diz respeito às relações entre o sistema educativo e os sistemas económicos e sociais.

Segundo Lueck (2004) deve haver uma articulação entre a equipa multidisciplinar da escola, na medida em que os vários docentes, técnicos e especialistas devem trabalhar individualmente com a criança e comunicar entre si. De acordo com o Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (Pereira, et al., 2018), faz parte do papel da equipa multidisciplinar tomar decisões quanto às Medidas de Suporte e à Aprendizagem e à Inclusão (Decreto-Lei 54/2018) que são medidas que pretendem que todos os alunos tenham oportunidades de acesso ao currículo de forma equitativa e igual.

No final do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, é apresentado o Artigo 30.º que é destinado à cooperação e parceria dos vários agentes educativos, nomeadamente escolas, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e de outros serviços da comunidade que promovam a inclusão das crianças cegas e de baixa visão com o objetivo de promover:

- A referenciação e avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente;
- A execução de actividades de enriquecimento curricular, designadamente a realização de programas específicos de actividades físicas e a prática de desporto adaptado;
- A execução de respostas educativas de educação especial, entre outras, ensino do braille, do treino visual, da orientação e mobilidade e terapias;
- O desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- O desenvolvimento de acções de apoio à família;
- A transição para a vida pós -escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- A integração em programas de formação profissional;
- Preparação para integração em centros de emprego apoiado;
- Preparação para integração em centros de actividades ocupacionais;
- Outras acções que se mostrem necessárias para desenvolvimento da educação especial, designadamente as previstas no n.º 1 do artigo 29.(p. 163)

Contudo, no Decreto-Lei 54/2018 o artigo 19.º do capítulo III é referente à Cooperação e Parceria onde são visíveis as mudanças a nível de objetivos previstos anteriormente no Decreto-Lei 3/2008. Este artigo orienta e dá a conhecer às escolas os objetivos das parcerias de forma a promover a articulação entre competências e recursos que devem ser realizadas com a realização de protocolos. Segundo esse artigo os objetivos das cooperações e parcerias são:

- A implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- O desenvolvimento do programa educativo individual e do plano individual de transição;
- A promoção da vida independente;
- O apoio à equipa multidisciplinar;
- A promoção de ações de capacitação parental;
- O desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular;
- A orientação vocacional;
- O acesso ao ensino superior;
- A integração em programas de formação profissional;
- O apoio no domínio das condições de acessibilidade;

- Outras ações que se mostrem necessárias para a implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão previstas no presente decreto-lei. (p. 2924)

As diferenças destes dois Decretos-Lei são visíveis na medida em que o Decreto-Lei 3/2008 visa a promoção da diferenciação pedagógica com alunos que apresentam NEE e o Decreto-Lei 54/2018 exclui as NEE e as categorizações das crianças, e encara a educação especial como uma qualidade de ensino que promove a inclusão e a participação de todos os alunos, referenciados ou não, na educação. Desta forma, as cooperações e parcerias sofrem alterações de um Decreto-Lei para o outro, na medida em que se tornam objetivos mais globais e adaptáveis para todos os alunos, de acordo com as suas necessidades.

1.4.3. Alunos de baixa visão em contexto de sala de aula e o papel do professor

Em relação aos alunos cegos e alunos de baixa visão, as medidas adicionais apresentadas no Subcapítulo 1.4.1 são medidas que devem ser implementadas em contexto de sala de aula e é neste contexto que os docentes devem ter em conta as aprendizagens que desenvolvem as diversas capacidades e competências nestes alunos, tendo em conta “(...) a criação de situações que estimulem a curiosidade, a possibilidade de exploração do ambiente e a interação com os outros, proporcionando o maior número possível de experiências diversificadas, constitui, pois o princípio básico a ter presente.” (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo, & Reino, 2008, p. 17)

De acordo com Ladeira e Queirós (2002), cabe aos professores promover atividades práticas que facilitem a aprendizagem dos alunos, envolvendo-os nas atividades da sala, mas estimulando outros sentidos, pois os alunos cegos e de baixa visão podem ter algumas dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem em sala de aula por diversas razões: não conseguir ver bem ao perto ou ao longe, pela intensidade da luz presente na sala de aula, entre outros, e é desta forma que se deve ter em conta diversos aspetos que permitam ao aluno acompanhar de forma mais autónoma e eficaz o ritmo de aprendizagem em sala de aula:

Tipo de iluminação e posicionamento da luz para evitar insuficiência, encadeamento e reflexos; posicionamento do aluno na sala (posição e ângulo para o docente, quadro, colegas); postura de trabalho confortável de modo a criar as oportunidades de aprendizagem mais favoráveis; não forçar o aluno a ter uma postura dita “normal”, nas atividades de leitura e escrita, pois pode estar a prejudicar o único ângulo de visão que ele possa ter; verbalização de todos os procedimentos desenvolvidos, transmitindo com clareza os conteúdos de forma fácil e audível; falar de forma pausada, para que o aluno que utiliza auxiliares técnicos, consiga acompanhar a exposição do professor; na apresentação de materiais audiovisuais (vídeo, acetatos, outros), verificar se o aluno consegue visualizar as imagens atendendo à frequência, à duração e à velocidade com que são processadas; ter em atenção que para alunos com campos de visão tubulares as ampliações nem sempre são a melhor solução para atividades de leitura e escrita, pois alguns caracteres podem exceder o limite do campo visual tornando a leitura demasiado lenta. (Ladeira & Queirós, 2002, p. 48)

O professor também deve ter em conta as informações clínicas e a avaliação funcional desses alunos para que a intervenção educativa do professor atenda às necessidades do aluno em questão. Desta forma, e de acordo com as ideias de Ladeira e Queirós (2002), as intervenções dos professores devem fornecer oportunidades de maior contacto com estímulos visuais (no caso dos alunos de baixa visão), estimular e desenvolver a representação visual e abstrata através do meio e de objetos, desenvolver competências a nível cognitivo, motor, afetivo e social e criar condições de autonomia pessoal e social. Através da experimentação, estes alunos podem desenvolver o sentido do tato, audição, olfato e paladar com atividades em que possa identificar diversos objetos, odores, sabores e sons.

As orientações para os alunos cegos e alunos de baixa visão (Mendonça et al., 2008), fornecem indicações gerais para os professores implementarem estratégias de organização e gestão da sala de aula e apresentam uma lista que vão ao encontro dos aspetos anteriormente citados por Ladeira e Queirós (2002):

Ler em voz alta enquanto escreve no quadro; proporcionar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula; alertar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição da sala; evitar os reflexos da luz no quadro e na superfície de trabalho; evitar posicionar-se em frente da janela; não posicionar o aluno de frente para uma fonte de luz (natural ou artificial); colocar o aluno no lugar da sala de aula que lhe proporcione um melhor campo de visão e permitir que mude de lugar, consoante as tarefas em causa e ou as ajudas ópticas que utiliza; estar atento a sinais de fadiga, (...) permitindo ao aluno fazer uma pausa; alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas não visuais; dar algum tempo para que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz, por exemplo quando vem do exterior; (...) assegurar-se se o aluno necessita de iluminação adicional

(candeeiro de tarefas) e se as condições de iluminação são adequadas (intensidade, tipo e direccionalidade da fonte de luz); conferir ao aluno o tempo necessário para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente a leitura; dar maior visibilidade a áreas da escola particularmente perigosas, por exemplo colocando faixas amarelas no início das escadas ou nas portas. (p. 18)

Quanto à elaboração de materiais em formato impresso, os mesmos autores referem que os professores devem:

(...) usar pelo menos um espaço e meio entre linhas; o tamanho da linha não deve exceder os 15 centímetros; nunca usar folhas com tamanho superior ao A4; justificar apenas a margem esquerda do texto; nas imagens eliminar os detalhes desnecessários; nas respostas de escola múltipla colocar as caixas, onde o aluno deve assinalar a resposta, no final de cada frase; nas apresentações em powerpoint ou acetatos usar cores contrastantes, preferencialmente cores claras (branco ou amarelo) sobre um fundo escuro (preto ou azul). (p. 19)

De acordo com Rodrigues e Nogueira (2010), no ano de 2005 a formação de professores era “(...) assegurada através de programas de formação especializada” (p. 106) que consistiam em formar professores e educadores capazes de desenvolver determinados domínios do desenvolvimento dos alunos que apresentam NEE, entre eles o domínio da visão. Segundo os autores, a formação de professores nesta área é uma política que Portugal adotou que permite direccionar os profissionais de educação para a integração e inclusão dos alunos com dificuldades na escolaridade regular. Os autores afirmam que “(...) estas políticas permitiram que se possa afirmar hoje que Portugal conseguiu resultados muito encorajadores sob o ponto de vista da inclusão de alunos com NEE na Escola Regular.” (p. 107)

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

Neste capítulo procura-se traçar uma linha compreensiva sobre a investigação adotada, apresentando as opções metodológicas utilizadas no presente estudo, no qual são devidamente fundamentadas e justificadas com as ideias diversos autores. Assim, este capítulo é estruturado e dividido em 6 secções: (i) *Problema e questões de investigação*, onde é apresentada a problemática, as questões de investigação e os objetivos; (ii) *Paradigma interpretativo*, onde é apresentada a tipologia da investigação adotada neste estudo; (iii) *Participantes*, onde são apresentados os participantes que permitiram a realização deste estudo; (iv) *Instrumentos de recolha de dados*, onde são apresentados os instrumentos de recolha de dados utilizados: questionário e recolha documental.; (v) *Procedimentos*, onde se descrevem os procedimentos de recolha de dados e de análise de dados.

2.1. PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer deste estudo, as leituras exploratórias permitiram refletir sobre o tema em estudo e, posteriormente, formular duas questões de partida. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992),

É à luz da problemática retida que a pergunta de partida toma um sentido específico e preciso. Se esta não foi já bem especificada, a escola de uma problemática é também a ocasião de reformular a pergunta de partida, com referência a um quadro teórico particular, e de a tomar mais precisa. (p. 105)

Desta forma, as questões de partida deste estudo passam por identificar “Quais são as conceções dos professores de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) relativamente aos alunos de baixa visão?” e “Quais são as práticas de ensino implementadas pelos professores de 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) relativamente aos alunos de baixa visão?”.

Quivy e Campenhoudt (1992) defendem que a problemática é,

(...) precisamente descrever o quadro teórico em que se inscreve o percurso pessoal do investigador; é precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e, assim, desenhar a estrutura conceptual em que se vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida. (p. 103)

Assim, o problema do presente estudo tem como foco as concepções dos professores de 1.º CEB relativamente aos alunos de baixa visão, nomeadamente na forma como os professores enfrentam os desafios na inclusão destes alunos nas turmas de ensino regular, ou seja, na forma como planificam as suas aulas, as dificuldades que sentem em fazê-lo, a interação entre a escola e a família destes alunos. Desta forma, a problemática deste estudo tem como objetivo principal:

— *Compreender quais as concepções que os professores de 1.º CEB têm sobre-os alunos de baixa visão.*

Para que uma investigação qualitativa seja coerente e estruturada, de acordo com a linha de pensamento de Quivy e Campenhoudt (1992), esta deve conter um conjunto de questões objetivas que devem ser construídas de forma sucinta de acordo com o que o estudo pretende comprovar. Desta forma, os objetivos deste estudo são:

- *Identificar as concepções dos professores de 1.º CEB acerca dos alunos de baixa visão;*
- *Identificar de que forma os professores de 1.º CEB promovem a inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular;*
- *Compreender quais as ações e práticas que os professores implementam em contexto de sala de aula;*
- *Identificar o tipo de relação entre os vários agentes educativos na inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular.*

2.2. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Nesta investigação foi essencial recorrer a um paradigma interpretativo que permitiu orientar e fornecer ao investigador ferramentas para orientar a sua pesquisa de modo a possibilitar que este estudo se desenvolva de forma positiva com resultados que permitam uma evolução científica na área das ciências da educação. De acordo com Aires (2015),

Guba (1990) considera o paradigma, ou esquema interpretativo, “um conjunto de crenças que orientam a acção” (p. 17). Cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas. (p. 18)

Desta forma, o paradigma interpretativo relaciona-se com a pesquisa qualitativa na medida em que

o investigador procura compreender e interpretar o significado das interações ou perspectivas humanas. A informação recebida, filtrada pelas próprias lentes do investigador, é sujeitada a várias interpretações. Com efeito, a interpretação emerge como um processo de investigação que permite aos investigadores dar sentido ao que observam. (Baptista, 2010, p. 131)

Segundo Ainsworth (2013), a pesquisa qualitativa é uma investigação de carácter social e que é utilizada para compreender a forma como as pessoas vivem e as práticas que adotam. A pesquisa qualitativa é muito utilizada em contextos de educação, pois grande parte dos estudos realizados procura compreender quais as práticas e experiências diárias dos profissionais de educação relativamente a uma temática, e tal como é referido pelo mesmo autor, nestas pesquisas é habitual recorrer-se a uma análise cuidadosa de políticas e práticas institucionais. É desta forma, que se optou por adotar uma abordagem qualitativa para a realização deste estudo.

De acordo com o autor Ainsworth (2013) a pesquisa qualitativa é naturalista na medida em que os investigadores estão diretamente em contato com interações sociais e incorporam nos seus estudos as interpretações das práticas dos participantes. O mesmo autor afirma que esta também é tipicamente descritiva, na medida em que através do instrumento de recolha de dados é possível retirar citações ricas em informações pertinentes para os estudo no qual é possível analisar e chegar a

conclusões, ideias que vão ao encontro de Bogdan e Biklen (1994) na medida em que afirmam que a investigação qualitativa é “(...) rica em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, e também de complexo tratamento estatístico.” (p. 16)

Nas pesquisas qualitativas podem-se usar diversas abordagens e Ainsworth (2013) menciona as ideias de Denzin e Lincoln (2005), na medida em que estas são utilizadas para a compreensão de desempenhos, opiniões, práticas interpretativas, estudos de caso, entre outros. Contudo, os autores Bogdan e Biklen (1994) acrescentam, a ideia de que as investigações qualitativas estão associadas a diversas estratégias de intervenção, nomeadamente as diferentes tipos de observações e ao uso de questionários e que a sua análise é realizada de forma indutiva, de forma a dar a conhecer a realidade.

A pesquisa qualitativa foi importante para este estudo, pois segundo Alves e Azevedo (2010) as abordagens qualitativas são as mais indicadas para compreender e estudar os aspetos de carácter educacionais. Nesta linha de pensamento, Gonçalves (2010) vai ao encontro dos autores anteriormente referidos, pois este para além de também referir que as abordagens qualitativas são consideradas bons instrumentos de investigação, também refere que estas focam-se em visões mais compreensivas, na qual o autor deve ser crítico e reflexivo nos momentos de compreensão, interpretação, descrição e de análise.

Segundo Wolcott (1994, citado por Creswell, 2007), as análises qualitativas são essencialmente interpretativas, pois o autor faz uma interpretação dos dados durante a sua análise, o que poderá incluir

(...) o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas. (p.186)

De acordo com Creswell (2007), as pesquisas qualitativas centram-se

(...) nas percepções e nas experiências dos participantes e na maneira como eles entendem sua vida (Fraenkel e Wallen, 1990; Locke et al., 1987; Merriam, 1988).

Dessa forma, a tentativa é de entender não uma, e sim múltiplas realidades (Lincoln & Guba, 1985) (p. 202).

Com base no que foi referido neste capítulo, a abordagem qualitativa adotada tem como objetivo principal “(...) oferecer explicações dos fenómenos e tomar decisões informadas para a ação educativa, contribuindo tanto para a teoria como para a prática.” (McMillan & Schumacher, 2005, citado por Alves & Azevedo, 2010, p. 49)

2.3. PARTICIPANTES

O questionário utilizado neste estudo foi respondido por dezoito professores do 1.º CEB, entre os quais um do género masculino e dezassete do género feminino.

Apesar do baixo número de respostas ao questionário implementado, é possível observar através do gráfico que os participantes apresentam uma grande diversidade nas suas idades.

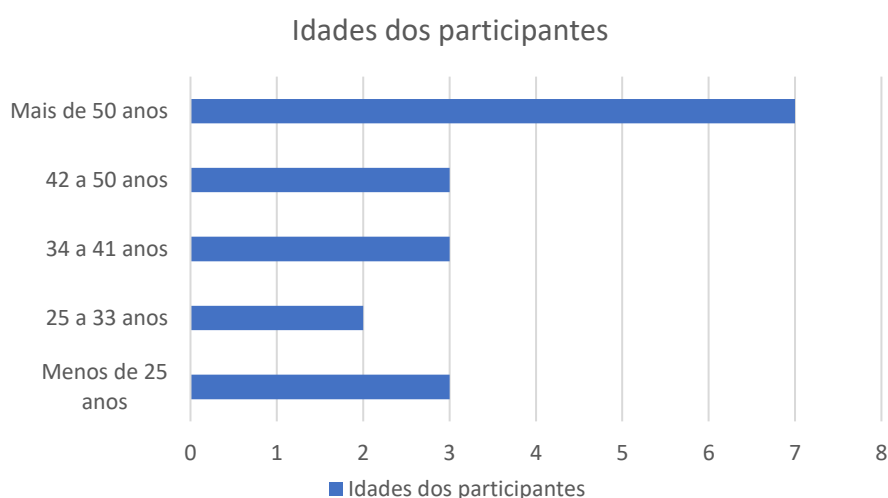


Gráfico 1 - Idades dos participantes

Esta realidade permite-nos ter também uma maior amplitude no tipo de respostas dadas às questões colocadas, na medida em que o número de anos de ensino dos professores também difere, possibilitando ter respostas de professores com diferentes tipos de experiências a nível profissional.

No que respeita aos anos de serviço dos professores inquiridos, os mesmos apresentam uma grande disparidade, como é possível observar no gráfico seguinte.

Número de anos de serviço dos participantes

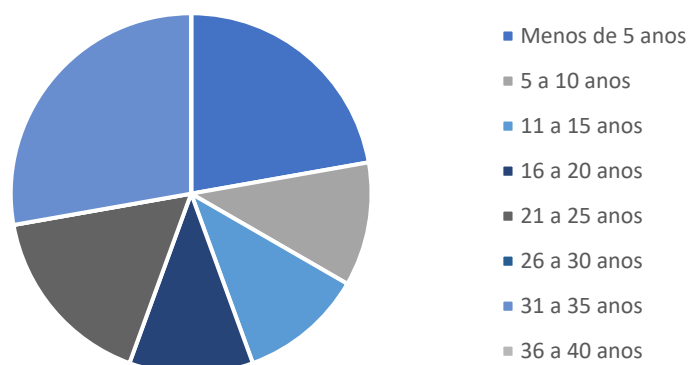


Gráfico 2 - Número de anos de serviço dos participantes

Relativamente às habilitações literárias dos participantes, 11 dos inquiridos têm somente a Licenciatura, 6 dos inquiridos têm o Mestrado e o somente um inquirido tem o Doutoramento.

Os professores do 1.º CEB que responderam ao questionário implementado encontravam-se a lecionar entre os quatro anos de escolaridade, como é possível constatar na tabela.

Anos de Escolaridade	Número de professores
1.º Ano de escolaridade	5
2.º Ano de escolaridade	6
3.º Ano de escolaridade	5
4.º Ano de escolaridade	2

Tabela 1 - Anos de escolaridade lecionados pelos participantes

2.4. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.4.1. Questionário

No contexto da metodologia qualitativa adotada, a fim de responder às questões de investigação apresentadas, optou-se por utilizar um inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. O presente questionário implementado aos

professores de 1.º CEB, foi organizado segundo um conjunto de questões de resposta aberta e fechada que permitiram, posteriormente, analisar as opiniões e práticas dos professores em relação ao tema em estudo.

O inquérito por questionário, foi uma técnica de investigação adotada neste estudo, pois segundo Gil (2008) este é uma,

(...) técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. (p. 121)

Sendo que este foi um questionário implementado a uma população específica, a professores de 1.º CEB relativamente à sua profissão, práticas e opiniões, de acordo com as ideias de Quivy e Campenhoudt (1992), este foi um instrumento adequado a esta investigação, pois estes tipos de instrumentos consistem em “(...) traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (p. 121). Desta forma, as questões construídas para este questionário, seguiram uma lógica e uma sequência organizada de ideias que tinham objetivo de serem questionadas, que acordo com as ideias Gil (2008), “(...) cada questão deve relacionar-se com a questão antecedente e apresentar maior especificidade” (p. 127).

Desta forma, o questionário utilizado para a presente investigação foi respondido por dezoito professores do 1.º CEB e é constituído por quatro partes, perfazendo um total de dezanove questões, na qual foi possível obter informações acerca dos dados sociodemográficos, concepções, ações e práticas dos professores em contexto de sala de aula acerca da inclusão de alunos de baixa visão numa turma de ensino regular (ver Anexo 1).

Quivy e Campenhoudt (1992) referem que o inquérito por questionário, geralmente, requer a colocação de questões sobre um determinado tema a um conjunto de indivíduos. Por norma, essas questões são referentes a temas relacionados com situações sociais, pessoais, profissionais, referentes a problemas, conhecimentos, expectativas e/ou interesses, entre outros. Gil (2008), vai ao encontro destes autores, pois afirmam que esta é uma técnica de investigação “(...) composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (p. 121). Ao encontro destas ideias, Thiollent (1986, citado por Corrêa, Campos, e Almargo, 2018) refere que as questões de um questionário devem estar interligadas com o tema e com a problemática do estudo.

De acordo com os autores Quivy e Campenhoudt (1992), os questionários têm diversos objetivos, entre os quais destacam a vertente destes fornecerem resultados objetivos e reais por serem informações relativas a comportamentos, opiniões, ações e práticas dos inquiridos.

Para além destas vantagens, a aplicação de inquéritos por questionários para além da distribuição poder ser realizada pessoalmente, através da sua entrega em formato papel, também pode ser distribuído em formato digital, tendo a vantagem de poder alcançar um maior número de participantes, influenciando assim a distribuição a nível geográfico.

Os questionários distribuídos em formato digital também permitem o anonimato dos participantes, facilitando e promovendo a colaboração de um maior número inquiridos predispostos a responderem de forma autónoma, verídica, realista e voluntária sem o desconforto devido à presença do investigador.

Para além das suas vantagens, o inquérito por questionário também apresenta algumas desvantagens, que podem ou não comprometer a aplicação dos mesmos, pois a sua distribuição em formato digital, pode (ou não) comprometer o seu preenchimento por parte dos inquiridos caso alguma das questões não sejam explícitas e suscitem dúvidas, pois o investigador não irá estar presente para explicar e decodificar a questão.

De forma a obter uma maior concordância e objetividade entre as questões, optou-se por construir um inquérito por questionário com questões de resposta aberta e fechada que fossem apenas ao encontro dos objetivos do estudo e que obedecessem às ideias de Gil (2008), apresentando um conjunto de questões de forma organizada e a que se relacionassem umas com as outras. Neste estudo optou-se pela aplicação de questões de carácter aberto e fechado, pois existem algumas vantagens que fazem sentido utilizar neste estudo.

Segundo Costa (2007), o questionário tem como finalidade a “(...) recolha de dados descritivos e, nessa qualidade (...) permite analisar opiniões, apreciar

representações, registrar percepções acerca de um universo substantivo de sujeitos.” (p. 145), pelo que as questões de resposta aberta permitiram dar liberdade aos inquiridos de se expressarem de forma livre e espontânea, com o objetivo de obter o máximo de respostas diversificadas, nomeadamente exemplos de práticas implementadas pelos mesmos. Para além das “(...) perguntas abertas, por exigirem uma resposta pessoal, espontânea, do informante, [trazerem] dados importantes para a análise qualitativa, pois as alternativas de resposta não são todas previstas, como no caso das perguntas fechadas” (p. 74), as questões de pergunta fechada também fizeram sentido aplicar neste questionário, pois “(...) caracterizam-se por resposta breve, facilitando a mesma através da indicação para se assinalar a resposta (dentro de um quadrado com x)” (Costa, 2007, p. 145). Neste caso, a questão de resposta fechada facilita, em certo modo, o trabalho do investigador, pois permite que a análise descritiva seja menos rigorosa na medida em que quando analisadas as respostas, a sua interpretação torna-se mais acessível e rápida de categorizar.

2.4.2. Recolha documental

De acordo com Gil (2008), o procedimento que se adota para a recolha de dados é um aspeto que se deve ter em conta numa investigação. Segundo o autor, as recolhas de dados que existem são as “(...) chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas” (p. 50). Este autor refere-se, então, às fontes bibliográficas e documentais.

De forma a dar credibilidade a este estudo, foi necessário recorrer a diversas leituras que consistiram na realização de uma pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Creswell (2007)

(...) durante o processo de pesquisa, o investigador qualitativo pode coletar documentos, que podem ser documentos públicos (por exemplo, jornais, atas de reunião, relatórios oficiais) ou documentos privados (por exemplo, registos pessoais e diários, cartas, e-mails). (p. 190)

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), tanto as pesquisas documentais como as pesquisas bibliográficas têm documentos como fonte, contudo o que as distingue é a fonte desses documentos. Gil (2008) afirma ter a mesma opinião destes

autores, referindo que a “(...) a única diferença entre ambas está na natureza das fontes.” (p. 51)

Gil (2008) apresenta as diferenças destas duas pesquisas, referindo que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p. 50). O mesmo autor ainda refere que a pesquisa bibliográfica é uma mais valia para o investigador na medida em que lhe permite ter acesso a outro tipo de informações pertinentes para o seu estudo, para comparações de resultados, entre outros. O autor ainda dá o exemplo da vantagem da pesquisa bibliográfica para estudos históricos, afirmando que “(...) em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (p. 51).

Em contrapartida, a pesquisa documental também foi fundamental para a realização deste estudo. Segundo Gil (2008), o processo decorrente da pesquisa documental é igual ao da pesquisa bibliográfica, o que difere é que

(...) existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios, de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (p. 51).

Desta forma, a pesquisa bibliográfica e documental foram procedimentos adotados que permitiram dar credibilidade ao presente estudo, pois a consulta de documentos oficiais, de dissertações de mestrados e, principalmente, a consulta de livros de diversos autores sobre a temática em questão, permitiram ao investigador analisar de forma coerente os dados obtidos resultantes do instrumento de recolha de dados, que permitiram compreender as práticas adotadas pelos professores e relacionar os resultados obtidos com a revisão da literatura.

Para além das pesquisas anteriormente referenciadas, foi crucial para esta investigação ter em conta a legislação em vigor no âmbito da educação e da inclusão, nomeadamente os decretos-lei, pois estes são documentos que regulam determinados

comportamentos e atitudes que as escolas e agentes educativos devem adotar na sua vida profissional.

2.5. PROCEDIMENTOS

Neste subcapítulo pretende-se dar a conhecer quais os procedimentos adotados para a divulgação e distribuição dos instrumentos de recolha de dados, bem como o tempo e em que circunstâncias foi desenvolvido. Também é apresentada e fundamentada a análise de dados adotada, de forma a dar a conhecer e a compreender a sua importância para a interpretação dos dados obtidos e como foram retiradas as conclusões do investigador neste estudo.

2.5.1. Recolha de dados

A aplicação dos questionários requer a passagem de um processo que contém várias fases que se complementam e permitem dar maior credibilidade ao estudo. Primeiramente, teve-se em conta uma pesquisa e leitura intensiva para uma melhor compreensão do tema e de opiniões de diversos autores para a construção do questionário. Posteriormente, deu-se início à construção das questões do questionário e à sua organização por partes. O questionário foi organizado em quatro partes que remetiam a uma tema e objetivo específico e foi sujeito a uma avaliação, reestruturação e melhoria.

O questionário foi construído a partir de uma plataforma *online*, designada de “Formulários do Google”, que permitiram a sua divulgação e distribuição em formato digital, através do *Gmail* e da rede social *Facebook*. O presente questionário não foi distribuído presencialmente, pois este estudo foi realizado e desenvolvido durante um período crítico que se vivia mundialmente – Pandemia Covid-19 – o que tornou impossível a sua distribuição física e presencial. Desta forma, a sua distribuição digital ocorreu entre os dias 10 de abril de 2020 e 5 de junho de 2020, conseguindo-se o levantamento de 18 questionários preenchidos corretamente.

E, por fim, deu-se início à última fase deste processo, a análise e interpretação dos dados que foram recolhidos através dos questionários. Esta análise foi realizada com os dados obtidos e fundamentada com diversos autores referidos na revisão da literatura do presente estudo.

2.5.2. Tratamento e análise de dados

Com o auxílio do instrumento de recolha de dados – o questionário – todos os dados obtidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo e a um processo de categorização. Esta etapa da investigação foi um processo demorado e intensivo, pois foi necessário seguir uma orientação que passava por elaborar e colocar em prática todas as fases do tipo de análise adotada.

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977) é uma análise que permite o “(...) tratamento da informação contida nas mensagens” (p. 34). A análise de conteúdo tem como objetivo descrever e interpretar o conteúdo de forma aprofundada, através de inferências para uma melhor compreensão. De acordo com Guerra (2009) “todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo (...)” (p. 62). Segundo Quivy e Campenhoudt (1992) dentro da análise de conteúdo existe a análise categorial que é uma análise que “(...) consiste em calcular e comparar as frequências de certas características previamente agrupadas em categorias significativas” (p. 226). Com a realização da análise categorial consegue-se extrair, identificar, comparar e calcular inúmeras informações acerca do tema em estudo, nomeadamente concepções, opiniões e práticas adotadas pelos inquiridos, pois segundo este Bardin (1977) a análise categorial,

(...) funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos e simples. (p. 153)

Segundo Sousa (2005), a análise de conteúdo serve para “(...) identificar categorias e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação” (p. 265).

Para a ser possível a realização deste processo categorial, foi necessário suprimir uma frase ou excerto numa só expressão, ao qual se dá o nome de “Codificação”. De acordo com as ideias de Olabuénaga e Ispizua (1989, citado por Moraes, 1999) este é um processo que permite sintetizar as ideias mais pertinentes e respondidas em maior quantidade. A codificação segundo Holsti (1969 citado por Bardin, 1977) é um processo que requer a transformação e a agregação de excertos em unidades específicas que sejam designadas por uma descrição adequada e referente a esse conteúdo. Bardin (1977), afirma que é a partir da codificação que se consegue fazer uma análise categorial. O mesmo refere que é através da supressão de texto que o investigador consegue identificar as unidades de contexto e que a sua enumeração permite-lhe categorizar, ou seja, identificar as unidades de registo. Desta forma, é possível afirmar que a análise categorial adotada neste estudo é fundamental para a compreensão e posterior interpretação dos dados, pois esta para além de permitir agrupar diversas expressões numa só expressão, também permite identificar e agrupar em temáticas.

A revisão da literatura teve uma grande importância para este estudo, pois segundo Gil (2008),

Para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. (...) Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados. (p. 178)

De acordo com o mesmo autor, a interpretação está diretamente relacionada com a análise dos dados, pois a interpretação tem como objetivo dar um “(...) sentido mais amplo para os dados analisados (...)” (p. 178).

Compreendendo assim a importância da análise de conteúdo e do seu processo para este estudo, deu-se início ao tratamento da análise dos dados começando pela elaboração de uma tabela que permitiu organizar todos os dados para realizar-se a sua interpretação. Nesta tabela começou-se pelo tratamento descritivo dos dados, onde se transcreveu todas as respostas obtidas nos questionários e após a leitura de cada transcrição, identificaram-se as palavras, expressões e/ou frases citadas pelos inquiridos dando-se início à primeira unidade de conteúdo (Anexo 2.1).

Em seguida, iniciou-se a segunda unidade de conteúdo (Anexo 2.2) onde foram transcritas todas as palavras, expressões e frases identificadas na primeira unidade de conteúdo, que foram sujeitas a uma categorização, dando origem à coluna designada de “unidades de registo”. E, posteriormente, na terceira unidade de conteúdo (Anexo 2.3) retificaram-se todas as categorias identificadas, havendo necessidade de excluir algumas categorias que deixaram de fazer sentido por se enquadrarem noutra categoria mais relevante para o estudo. Desta forma, a tabela construída na terceira análise de conteúdo foi a tabela utilizada que orientou o investigador na apresentação e análise dos dados de forma organizada e de modo a não ocorrerem erros ou ambiguidades.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados obtidos através da aplicação do instrumento de recolha de dados, com o auxílio de texto corrido e da apresentação de alguns gráficos que foram analisados de forma descritiva e qualitativa. Desta forma, os aspetos mais relevantes obtidos neste estudo foram relacionados com a revisão da literatura com o objetivo de compreender às conceções e às práticas de ensino utilizadas, atualmente, em sala de aula pelos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) relacionadas com a inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular.

Desta forma, o primeiro subcapítulo que aqui se apresenta encontra-se dividido em 2 secções que se referem às temáticas identificadas no presente estudo e que estão devidamente subdivididos em (i) *Perceções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular*; (ii) *Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos, promotoras da inclusão de alunos de baixa visão*.

O segundo subcapítulo tem como finalidade analisar e descrever os resultados de forma a que os mesmos se relacionem com as ideias dos autores referidos na revisão da literatura e com os objetivos definidos para esta investigação. Assim, a análise dos resultados é apresentada através dos quatro objetivos definidos e para cada um deles são referidas as opiniões e conceções dos professores resultantes dos resultados obtidos através do questionário.

3.1. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer deste estudo foi realizada uma análise de conteúdo que permitiu organizar os dados obtidos através da aplicação de um questionário. Após a finalização dessa análise, foi possível constatar que surgiram dois grandes temas que se designam de *Perceções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular* e de *Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos*,

promotoras da inclusão de alunos de baixa visão (ver Anexo 2) e que se encontra sintetizada na Tabela 1.

Temas	Subtemas
Tema I Percepções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular	Subtema A - Percepção e caracterização dos alunos de baixa visão Subtema B - Inclusão dos alunos de baixa visão em turmas de ensino regular
Tema II Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos, promotoras da inclusão de alunos de baixa visão	Subtema A - Adaptações curriculares e estratégias específicas dos professores do 1.ºCEB Subtema B - Recursos materiais de implementação em sala de aula Subtema C - Importância das equipas multidisciplinares e dos vários agentes educativos

Tabela 2- Síntese de temas globais resultantes da análise de conteúdo

3.1.1. Percepções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular

3.1.1.1. Percepção e caracterização dos alunos de baixa visão

Questão 2.1- “Descreva o que é para si um aluno de baixa visão”

O item referente à conceção dos professores relativamente aos alunos de baixa visão revelou que os professores, de um modo geral, associam a baixa visão à falta de visão, nomeadamente à incapacidade ou impossibilidade de ver à distância curta ou longa e a alterações na visão de um modo que não atinge a cegueira.

De uma forma mais reduzidas, os professores também associam os alunos de baixa visão a dificuldades em ver sinais gráficos, na dificuldade na discriminação visual, nomeadamente na identificação de diferenças de características nos objetos e pessoas através da visão e na falta de visão abaixo de 50%.

Questão 2.2- “Como caracteriza em termos de aprendizagem e comportamento os alunos de baixa visão?”

Neste item, os professores caracterizam os alunos de baixa visão quanto às aprendizagens e ao comportamento. Os professores referiram aspetos que remetem para a personalidade e forma de estar em sala de aula como também mencionaram que estes alunos tendem a ser prejudicados no seu desempenho escolar, mostrando algum desinteresse, distração e défice de atenção.

Contudo, relativamente às capacidades cognitivas, os professores mencionaram que estes alunos têm as mesmas capacidades que os restantes alunos. Contudo, alguns professores referiram que não apresentam dificuldades na aprendizagem e que as suas limitações não influenciam o seu comportamento.

3.1.1.3. Inclusão dos alunos de baixa visão em turmas de ensino regular

Questão 2.3 e 2.3.1- “Na sua opinião, um aluno de baixa visão deve estar inserido numa turma de ensino regular. Porquê?”

Relativamente à questão que inquiria os participantes quanto à integração dos alunos de baixa visão em turmas de ensino regular, todos os professores referiram que concordavam na integração desses alunos nas turmas de ensino regular, à exceção de um participante que referiu discordar.

No geral, os professores referiram que essa integração promove vários benefícios, que ajuda e apoia os alunos, que permite adaptar os currículos às aprendizagens dos alunos por terem um carácter flexível e por acreditarem na inclusão e na integração.

De uma forma mais reduzida, os professores referiram que cabe ao professor adequar a sua prática educativa, que estes são alunos iguais aos outros e, por isso, têm o direito de estar no ensino regular, que se deve valorizar as suas aprendizagens e que estes alunos são capazes de seguir os currículos.

No contexto das suas respostas, alguns dos professores mencionaram que se deve ter em atenção alguns aspetos, tais como ter em atenção ao posicionamento da mesa desse aluno, colocar desafios, desenvolver capacidades e competências a nível escolar e socioemocional.

Questão 2.4- “No processo de ensino e de aprendizagem, o professor deve...”

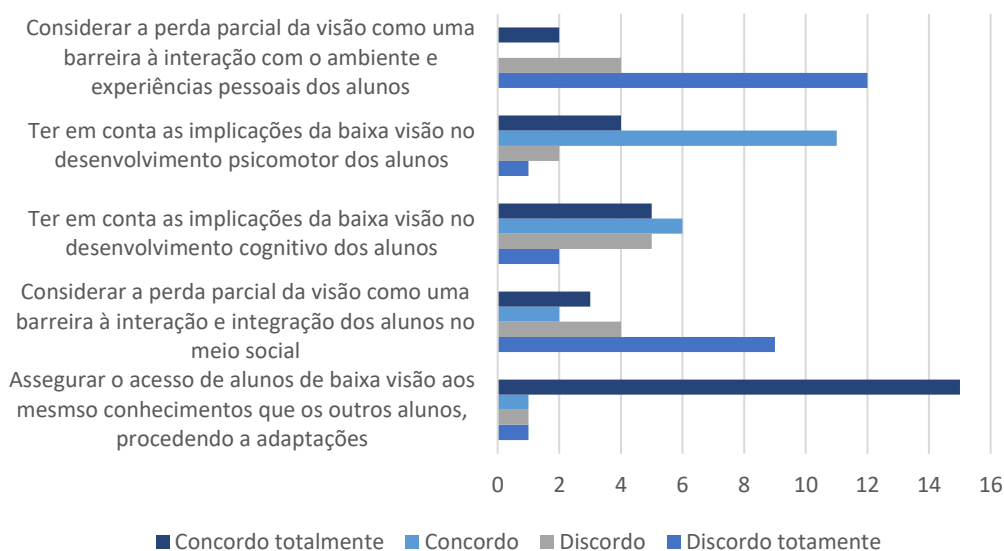


Gráfico 3 - Respostas à questão "No processo de ensino e de aprendizagem, o professor deve..."

Os professores quando questionados quanto às considerações que devem ter no que respeita ao processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, no geral, os professores evidenciaram ter um consenso nas suas respostas.

No que respeita a considerarem a perda parcial da visão como uma barreira à interação com o ambiente e experiências pessoais dos alunos, doze professores discordaram totalmente, quatro apenas discordaram e dois concordaram totalmente com esta afirmação.

A maioria dos professores inquiridos, nomeadamente onze, concordam que se deve ter em conta as implicações da baixa visão no desenvolvimento psicomotor dos alunos. Contudo, quatro professores concordam totalmente com esta afirmação, dois professores discordam e somente um professor discorda totalmente.

Em relação à ideia de que os professores devem ter em conta as implicações da baixa visão no desenvolvimento cognitivo dos alunos, cinco dos inquiridos concordam totalmente, seis concordam, cinco discordam e, por fim, somente dois discordam totalmente.

Relativamente à consideração que os professores devem ter no que respeita à perda parcial da visão como uma barreira à interação e integração dos alunos no meio social, três inquiridos concordam totalmente, dois concordam, quatro discordam e, como maioria, nove inquiridos discordam totalmente.

Por fim, quanto à ideia de que o professor deve assegurar o acesso de alunos de baixa visão aos mesmos conhecimentos que os outros alunos, procedendo a adaptações, a maioria dos professores, ou seja, quinze dos inquiridos, referiram que concordam totalmente com esta afirmação. Porém, os restantes três inquiridos dividem-se entre concordarem, discordarem e discordarem totalmente.

3.1.2. Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos, promotoras da inclusão de alunos de baixa visão

3.1.2.1. Adaptações curriculares e estratégias específicas dos professores do 1.ºCEB

Questão 3.1- “ Na sua opinião, a inclusão de um aluno numa turma de ensino regular passa por...”

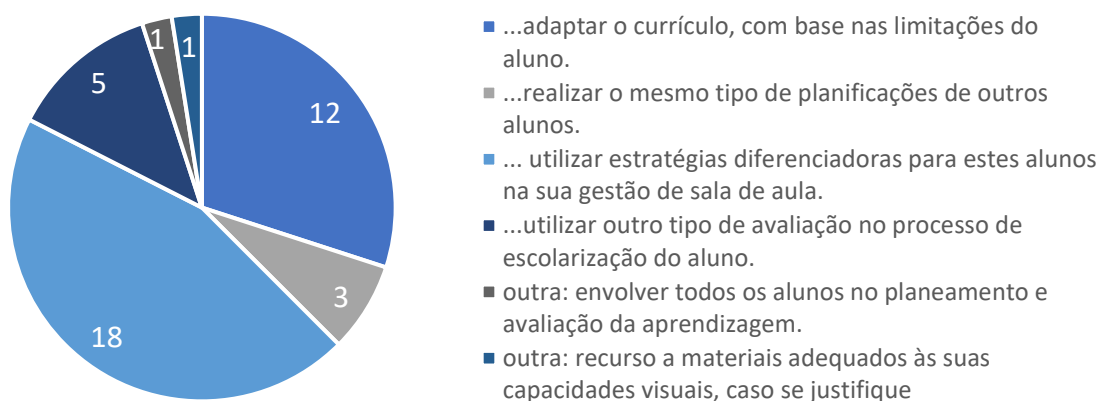


Gráfico 4 - Respostas à questão "Na sua opinião, a inclusão de um aluno numa turma de ensino regular passa por..."

No que respeita às estratégias pedagógicas e curriculares promotoras da inclusão de alunos de baixa visão, foi unânime por parte dos inquiridos que o professor deve utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.

Outra estratégia referida por vários inquiridos, nomeadamente doze, passa por adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno. Para além dessa estratégia, apenas cinco professores inquiridos afirmam, também, que é necessário utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno.

Relativamente à estratégia de realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos, uma grande minoria dos inquiridos, ou seja, três, afirma que esta deve ser uma estratégia a adotar na inclusão de alunos de baixa visão numa turma de ensino regular.

Contudo, dois dos inquiridos sugeriram outras duas estratégias de inclusão de alunos de baixa visão. Uma das estratégias está relacionada com o envolver todos os alunos no planeamento e avaliação da aprendizagem e, outra, com o recurso a materiais adequados às suas capacidades visuais, caso se justifique.

Questão 3.2- "Na sua opinião, que tipo de adaptações os professores devem fazer ao currículo para minimizar as barreiras sentidas pelos alunos de baixa visão?"

Quanto à questão relacionada com o tipo de adaptações curriculares, os professores referiram que os professores devem adaptar os currículos ao nível de tempo, de materiais e de estratégias de aprendizagens.

Alguns professores referiram que as adaptações deverão ser realizadas depois de uma avaliação inicial dos alunos. Por outro lado, os professores também mencionaram que adequar as adaptações curriculares, permite um crescimento gradual e de sucesso e que essas adaptações permitem desenvolver capacidades e competências nos alunos, que estas devem ser adaptadas ao nível do ensino do Braille, do uso de tecnologias, do tamanho de letra apropriado e do uso de estratégias diferenciadas, nomeadamente a utilização de mesas com luz, lupas e a recursos digitais com recurso a leitura por voz.

Contudo, houve um professor que referiu que as adaptações curriculares permitem focar as aprendizagens nas capacidades dos alunos e atingir objetivos.

Questão 3.3- “No processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, cabe ao professor utilizar diferentes estratégias de organização e gestão de sala de aula. Na sua opinião, o professor deve...”



Gráfico 5 - Respostas à questão “No processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, cabe ao professor utilizar diferentes estratégias de organização e gestão de sala de aula. Na sua opinião, o professor deve...”

Os professores inquiridos também foram questionados quanto à utilização das estratégias de organização e gestão da sala de aula adotadas pelos professores, especificamente em realizar a leitura em voz alta enquanto escreve apontamentos no quadro, fazer referência verbal a situações ocorrentes em sala de aula para que o aluno se aperceba do que se passa em seu redor, usar cores contraste nos marcadores com a

cor do quadro, evitar os reflexos de luz no quadro, evitar os reflexos de luz onde o aluno se encontra a trabalhar e, por fim, estar atento a sinais físicos (olhos vermelhos e lacrimejantes ou dores de cabeça) do aluno.

Como é observável na tabela anterior nenhum dos professores inquiridos discordou ou discordou totalmente de alguma das afirmações anteriores, sendo que todos referiram que concordaram ou concordaram totalmente com estas estratégias.

Questão 3.4- “Que outro tipo de estratégias de organização e gestão de sala de aula utiliza ou utilizaria, diferentes das referidas anteriormente, para promover a inclusão e sucesso escolar dos alunos de baixa visão? Dê exemplos.”

Relativamente à questão das estratégias de organização e gestão da sala de aula que os professores utilizam ou utilizariam em contexto de sala de aula com alunos de baixa visão, os professores mostraram ter consenso nas estratégias utilizadas.

Entre todas as estratégias mencionadas, os professores mencionaram em maior consenso a organização da sala de aula quanto à disposição de mesas para trabalhos de grupo e a pares, à colocação destes alunos mais perto ou longe do quadro consoante as suas necessidades, permitir a prolongação de um maior tempo na realização das tarefas, utilizar um tamanho de letras maior nas projeções e em fichas de trabalho, fornecer tarefas que não esforcem a visão dos alunos, escolher sentar os alunos nos lugares da frente e mais próximos do quadro, colocar os materiais em locais mais acessíveis e ao alcance da sua visão.

Noutra perspetiva, outros participantes referiram que iriam ter em atenção em sentar os alunos de frente para as janelas para o local de estudo ser mais iluminado, facultar áudios da aula, pedir a ajuda e a participação dos restantes alunos para auxiliar o aluno em questão, optar pelo uso de etiquetas em materiais da sala em Braille para toda a turma também ter contacto e não discriminar o aluno, realizar reuniões semanais de planeamento e avaliação do trabalho onde todos os alunos possam dar o seu *feedback*, linguagem verbal, optar por objetos que permitem o desenvolvimento harmonioso do aluno, nomeadamente o uso de um banco elevatório para os pés, placa inclinada e lupa. Um professor também referiu que o apoio individualizado seria uma estratégia a adotar.

3.1.2.4. Recursos materiais de implementação em sala de aula

Questão 3.5- “Para além das estratégias de organização e gestão de sala de aula, o professor deve também elaborar materiais de forma a facilitar o processo de aprendizagem do aluno de baixa visão. Que tipo estratégias utiliza ou utilizaria? Dê exemplos.”

Os participantes foram questionados além das estratégias de organização e gestão de sala de aula, quais as estratégias que utilizam ou utilizariam quanto aos materiais facilitadores do processo de aprendizagem do aluno de baixa visão e os resultados obtidos mostraram um maior número de consenso nos diversos exemplos dados.

Os exemplos que se verificam em maior quantidade são referentes ao uso de materiais estimuladores de todos os sentidos, e não só ao da visão; ao uso de letras ampliadas, a negrito e com diferentes cores. Por outro lado, o uso de tecnologias, do computador e de gravações de textos ou instruções em voz também foram das estratégias mencionadas em maior quantidade.

Contudo, de uma forma mais peculiar, os professores referiram estratégias como o uso de registos dos trabalhos planeados e avaliados, a realização de projetos de investigação na turma e escola a pares e em grupos, o fornecimento de materiais que auxiliem as aprendizagens destes alunos como a lupa, o uso de imagens, de materiais palpáveis e manipuláveis, o uso de folhas A3 para a realização de testes e fichas com um maior espaçamento de texto, manter esses alunos próximos do quadro e solicitar a sua participação oral, aumentar o espaçamento de texto em fichas e provas. Em contrapartida, um participante referiu que evitaria imagens com muitas informações, esquemas e texto muito junto.

3.1.2.5. Importância das equipas multidisciplinares e dos vários agentes educativos

Questão 4.1 e 4.1.1- “ Considera importante o apoio da equipa multidisciplinar no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem de um aluno de baixa visão?

Porquê?”

Com esta questão pretendia-se ficar a saber se os professores consideram importante o apoio da equipa multidisciplinar no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem de um aluno de baixa visão e as unidades de registo revelam que todos os professores revelaram achar importante o apoio da equipa multidisciplinar.

Nesta questão, os professores justificaram em maior número que a equipa multidisciplinar é essencial, pois consegue fazer uma correta diagnose das necessidades do aluno, que identificam e ajudam a desenvolver as dificuldades dos alunos e a melhorar as práticas dos docentes. Contudo, de uma forma peculiar, os professores mencionaram que as equipas multidisciplinares contribuem para o melhoramento de todos os envolvidos, que promovem o sucesso escolar por acompanharem de forma diferenciada os alunos, que facilitam a sua integração e inclusão, que os têm conhecimentos específicos e implementam estratégias mais adequadas e específicas, que promovem o desenvolvimento do aluno a todos os níveis, nomeadamente no seu desenvolvimento pessoal, social e académico, e ajudam os alunos a superar as suas dificuldades e limitações.

Por outro lado, ainda mencionaram que estes tipos de equipas devem apoiar as escolas, tais como os centros de saúde e psicólogos.

Questão 4.2- “No que respeita à interação dos vários agentes educativos na inclusão de alunos de baixa visão, indique, na sua opinião, a importância que estes têm no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.”

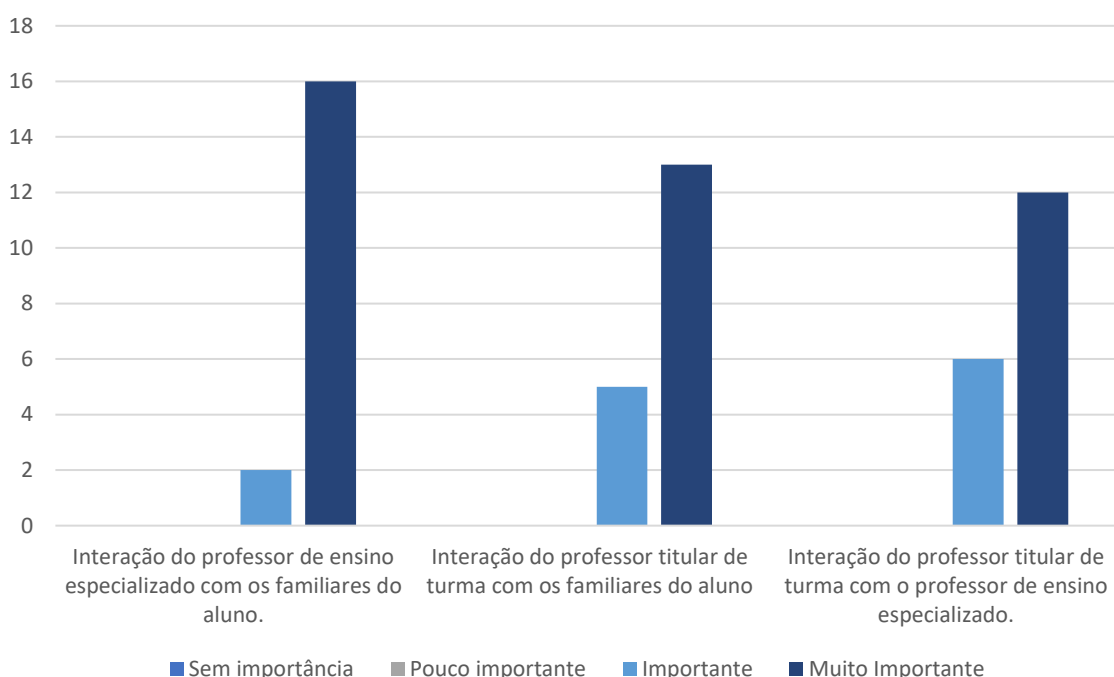


Gráfico 6 - Respostas à questão “No que respeita à interação dos vários agentes educativos na inclusão de alunos de baixa visão, indique, na sua opinião, a importância que estes têm no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.”

As respostas à questão que remete para a importância da interação entre os vários agentes educativos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, observa-se que nenhum dos inquiridos considera pouco importante ou sem importância que existam interações entre professor titular de turma, professor de ensino especializado e familiares do aluno.

Contudo, existem algumas respostas diferentes para cada par de interação entre os vários agentes educativos.

No que respeita à interação do professor titular de turma com o professor de ensino especializado, dezasseis dos professores inquiridos afirmam ser muito importante e os dois restantes afirmam ser importante.

Relativamente à interação do professor titular de turma com os familiares do aluno com os seus familiares, treze professores consideram ser muito importante e cinco somente importante.

Por fim, no que diz respeito à interação do professor de ensino especializado com os familiares do aluno, doze professores consideram ser muito importante e seis somente importante.

Questão 4.3- “Na sua opinião, o processo de ensino e de aprendizagem do aluno deve incluir objetivos definidos pela escola em parceria com os familiares do mesmo que contribua para a concretização de objetivos comuns? Em que medida?”

Relativamente à questão que tinha como objetivo ficar a saber se os professores acham importante incluir a escola e os familiares no processo ensino e aprendizagem do aluno para a concretização de objetivos comuns, os professores referiram todos que achavam importante.

As justificações apontadas pelos professores mostram um consenso, na medida em que mencionaram que as famílias envolvidas partilham fragilidades e interesses das crianças, o que facilita o trabalho da escola no processo ensino e aprendizagem, e que essas partilham permitem atingir os objetivos definidos para a criança em questão.

Contudo, de uma forma mais reduzida, mas não contrária às já referidas, os professores mencionaram que o envolvimento das famílias contribui não só para atingir objetivos, mas também para a sua construção e condução do processo, que melhora a qualidade da aprendizagem do aluno e permite o fornecimento de oportunidades igualitárias e que permite familiarizar a escola quanto ao meio familiar e envolvente da criança de forma a melhorar os ambientes educativos, a favorecer o sucesso escolar do aluno, e a melhorar de forma eficiente o desenvolvimento da criança.

3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste subcapítulo são analisados e discutidos os resultados obtidos, relacionando-os com a revisão da literatura efetuada e que sustenta este estudo.

Durante a apreciação global dos resultados, o investigador irá ter em consideração os resultados mais relevantes, de forma a relacionar esses mesmos resultados com os objetivos apresentados anteriormente:

- *Identificar as concepções dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) acerca dos alunos de baixa visão;*
- *Identificar de que forma os professores de 1.º CEB promovem a inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular;*
- *Compreender quais as ações e práticas que os professores implementam em contexto de sala de aula;*
- *Identificar o tipo de relação entre os vários agentes educativos na inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular.*

***Identificar as concepções dos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB)
acerca dos alunos de baixa visão***

Os resultados identificados neste estudo sugerem que, no que respeita às concepções dos professores sobre os alunos de baixa visão, estes vão ao encontro das ideias referidas nas orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo, & Reino, 2008), na qual a baixa visão é associada a aspetos relacionados com as funções visuais, nomeadamente à incapacidade ou impossibilidade de ver à distância curta ou longa e a alterações na visão de um modo que não atinge a cegueira e à dificuldade na discriminação visual, aspetos que são referidos pelos autores Mendonça e seus colaboradores (2008) como sendo aspetos que assentam “(...) unicamente em duas funções visuais, acuidade e campo visual.” (p.12). Contudo, algumas das concepções apresentadas pelos professores também vão ao encontro das ideias referidas pelo CIF (Organização Mundial da Saúde; Direção-Geral da Saúde, 2004), na medida em que associam a acuidade visual da visão ao longe e ao perto.

No enquadramento teórico foi referido que o professor deve promover o comportamento socio afetivo de todos os alunos que, segundo Justicia (2004), o professor deve promover a participação dos alunos com incapacidades visuais nos contextos escolares para que estas sejam aceites a nível social. Estas ideias são referidas pelos inquiridos, na medida em que caracterizam estes alunos como sendo mais tímidos, calados e que precisam de atenção, ideias que são referidas por diversos autores como sendo essencial desenvolver o autoconceito e a autoestima nestas crianças. Justicia (2004), refere vários autores que relacionam os aspetos cognitivos, com os aspetos afetivos e comportamentais. Estas ideias foram mencionadas pelos professores quando afirmam que devido às suas limitações, estes alunos tornam-se socioemocionalmente mais inconstantes o que, consequentemente, afeta ou não a sua aceitação por parte de outros alunos, promovendo a falta de participação e interesse destes alunos ao nível escolar. Contudo, relativamente à relação dos aspetos cognitivos, os professores mencionaram que estes alunos têm as mesmas capacidades que os restantes alunos, no entanto, alguns professores referiram que não existe uma relação entre as limitações visuais destes alunos com os seus interesses a nível escolar e comportamental. De acordo com Mendonça e seus colaboradores (2008), é esperado que os professores

desenvolvam a parte emocional dos alunos, nomeadamente a “autoconfiança, autoestima e motivação.” (p. 69). A autoconfiança e a autoestima se forem desenvolvidas e promovidas, consequentemente irá promover uma maior motivação para que o aluno com baixa visão tente ultrapassar as suas dificuldades e limitações.

Identificar de que forma os professores de 1.º CEB promovem a inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular

No que diz respeito às práticas que os professores utilizam que promovem a inclusão dos alunos de baixa visão, os professores mencionaram que ao permitir a inclusão destes alunos numa turma de ensino regular promove benefícios para todos e que os currículos ao serem flexíveis e adaptáveis às necessidades dos alunos permite uma maior inclusão e integração dos mesmos. Embora de uma forma reduzida, alguns professores mencionaram não haver distinção destes alunos com outros e que todas têm as suas particularidades e, por isso, todas tem o direito de serem valorizadas, aspetos que se coaduna com a Declaração de Salamanca (1994, citado por Sanches & Teodoro, 2007) na qual é mencionado que praticar a inclusão, é permitir que todos os alunos aprendam juntos “(...) independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” e que os currículos ao serem adaptados permitem ao professor fornecer aos seus alunos

(...) vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (p. 106).

Em relação às práticas dos professores no que respeita ao processo ensino e de aprendizagem destes alunos, os professores evidenciaram ter um consenso quanto às considerações que se devem ter em conta. Os professores concordaram com o facto de se ter em conta a parte psicomotora, que é um aspeto referido no manual “Saberes e práticas da inclusão” (Ministério da Educação, 2006), como sendo um aspeto essencial e necessário para estimular o desenvolvimento da motricidade fina para que os alunos com baixa visão consigam estar preparadas para manusear, através do tato, o sistema Braille e identifiquem o alfabeto (caso haja necessidade).

Os aspetos relacionados com o ambiente foram defendidos pelos professores e de acordo com o Artigo 24.º - “Educação, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (AR, 2009) é necessário fornecer instrumentos e ferramentas que permitam aos alunos sentirem-se num ambiente positivo e motivador. Os aspetos pessoais dos alunos e o desenvolvimento cognitivo teve um consenso entre os inquiridos, contudo quanto aos aspetos sociais houve uma discórdia. De acordo com as Orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça et al., 2008), todos estes fatores, inclusive fatores relacionados com o desenvolvimento cognitivo, sensorial e físico podem afetar o funcionamento da visão tanto de forma positiva como negativa: “(...) potencializar ou agravar o nível de funcionamento visual.” (Mendonça et al., 2008, p. 13) Ainda, relativamente ao acesso destes alunos aos mesmos conhecimentos que os outros, apesar de haver alguns professores em desacordo, a grande parte, evidenciou estar de acordo na igualdade de oportunidades no acesso à educação, pois de acordo com a OECD (2012, citado por UNESCO, 2019) “(...) todas as pessoas devem ter as mesmas oportunidades de prosperar, independentemente de variações nas circunstâncias (...)” (p. 17), os resultados escolares é que irão depender de cada aluno, das suas capacidades e competências, diferenças, experiências, mobilidades e dos seus contextos familiares, sociais, entre outros. Desta forma, é possível afirmar que os professores mostraram ter um consenso comum entre as particularidades a ter em conta na inclusão dos alunos de baixa visão no processo ensino e de aprendizagem na medida em que evidenciam que é necessário promover diversos contextos educativos favoráveis, pois mostraram ter conhecimentos quanto às suas consequências no desenvolvimento global dos alunos.

Os professores mencionaram utilizar ou apoiar a ideia de que se deve ter em conta estratégias diferenciadas para estes alunos, sendo que a grande maioria evidenciou as adaptações ao currículo com base nas limitações do aluno e utilizar outro tipo de avaliação no percurso académico do aluno. Estes aspetos referidos pelos professores vão ao encontro da DGIDC, que apoia a ideia de que as escolas devem, além de seguir o currículo do regime educativo comum, “(...) expandir o seu programa individual através de áreas curriculares específicas (...)” (Mendonça et al., 2008, p. 7) e incluir métodos de ensino e novos métodos de avaliação acessíveis a todos para que a inclusão seja feita de forma mais harmoniosa e igualitária. Outros professores ainda

mencionaram que se deve utilizar materiais adequados às suas capacidades visuais, caso se justifique. Todas as ideias mencionadas pelos professores são também mencionadas por diversos autores, pois para que as escolas consigam promover o sucesso escolar de todos os alunos, será necessário adotar diferentes estilos de aprendizagem, nomeadamente ter em atenção e diversificar métodos e estratégias de ensino, instrumentos de avaliação, fornecer e adaptar materiais e recursos educativos, entre outros (AR, 2008).

Compreender quais as ações e práticas que os professores implementam em contexto de sala de aula

Os professores referiram as adaptações curriculares como prática implementada em sala de aula, adaptações que estão relacionadas com a flexibilidade curricular, dos espaços e dos tempos escolares. Segundo alguns professores, essas adaptações curriculares só deverão ser efetuadas após uma pré-avaliação do aluno, avaliação essa que vai ao encontro das ideias de Lueck (2004). Segundo este autor, é necessário recorrer a um especialista para identificar o problema do aluno, proceder aos tratamentos necessários e compreender a incapacidade do mesmo para se articular as adaptações necessárias para fornecer ao aluno acesso à educação adaptável às suas circunstâncias e que promova os mesmos conhecimentos que os outros alunos. Mendonça e seus colaboradores (2008) afirmam que essas adaptações devem ser “(...) definidas com base numa rigorosa avaliação do funcionamento visual, que permitam minimizar as barreiras decorrentes das suas limitações.” (p. 18).

Os professores mencionaram que implementam o ensino do Braille, que segundo as Orientações para os alunos cegos e com baixa visão (Mendonça et al., 2008) permitem desenvolver a autoestima, autonomia e integração social destes alunos; mencionaram o uso de tecnologias como o computador e a leitura por voz, que é referido nas mesmas orientações como sendo um instrumento que permite o desenvolvimento da motricidade, nomeadamente o controlo das mãos e dedos e que promove o gosto pela leitura e desenvolve os aspetos relacionados com a fala, na expressividade do discurso, e aspetos auditivos da criança relacionados com a sonoridade e ritmo. De acordo com as orientações (Mendonça et al., 2008), as tecnologias “(...) e

em particular os computadores (...) são hoje considerados instrumentos fundamentais na comunicação das pessoas portadoras de deficiência visual (...)” (p. 41). O aumento do tamanho de letra apropriado, a utilização de mesas com luz e de lupas são estratégias apoiadas por Ladeira e Queirós (2002) na medida em que afirmam que a escola deve, para além de reunir as condições de iluminação adequadas, deve assegurar a necessidade de iluminação adicional. Segundo o Artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro (AR, 2008), as escolas devem possuir materiais com letras e símbolos. Os professores ainda referiram outras estratégias igualmente adequadas ao contexto de sala de aula, como a leitura em voz alta enquanto escreve no quadro, o que se coaduna com a argumentação de Ladeira e Queirós (2002), ao “proporcionar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula”, “evitar os reflexos da luz no quadro e na superfície de trabalho”, “estar atento a sinais de fadiga” e evitar “(...) acetatos usar cores contrastantes, preferencialmente cores claras (branco ou amarelo) sobre um fundo escuro (preto ou azul)” (p. 18). Os professores também mencionaram outras práticas, tais como ter em atenção à disposição de mesas, colocar o aluno mais perto ou longe do quadro consoante as suas necessidades, permitir mais tempo na realização das tarefas e colocar os materiais em locais mais acessíveis e ao alcance da sua visão.

Contudo, os professores não mencionaram outro tipo de estratégias igualmente essenciais, como permitir “(...) ao aluno fazer uma pausa; alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas não visuais; dar algum tempo para que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz, por exemplo, quando vem do exterior” (Ladeira & Queirós, 2002, p. 18).

Em contrapartida, os professores mencionaram outras sugestões para colocar em prática em sala de aula, tais como colocar outro aluno para auxiliar o aluno com baixa visão, a colocação de etiquetas em Braille para que o aluno em questão e os restantes tenham acesso à escrita em Braille, e a utilização de um banco elevatório para os pés. Estas são sugestões que são igualmente possíveis na adaptação dos alunos de baixa visão em sala de aula.

O apoio individualizado foi uma estratégia referida apenas por um professor. Contudo, esta estratégia é essencial, pois segundo o Artigo 24.º - Educação, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (AR, 2009),

o apoio individual é necessário para facilitar a sua educação e “(...) o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objectivo de plena inclusão” (p. 11). O Decreto-Lei n.º 3/2008 (Diário da República, 2008) também refere que estes apoios permitem ao aluno ter acesso a uma educação inclusiva.

Quanto aos materiais facilitadores no processo de aprendizagem do aluno de baixa visão, os professores mencionaram uma variedade quantidade de exemplos. O uso de materiais que estimulem outros sentidos para além da visão foram mencionados pelos professores e coaduna-se com os defendidos por Ladeira e Queirós (2002), pois devido à falta de visão, estes alunos podem não conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas e ao desenvolver outros sentidos pode ajudar o aluno a ser mais autónomo noutros sentidos e a adaptar-se ao ritmo de aprendizagem em sala de aula. De acordo com os mesmos autores, as estratégias mencionadas pelos professores relativamente aos materiais em formato impresso, como o uso de imagens, de folhas A3 para a realização de testes e fichas com um maior espaçamento de texto e o aumento do espaçamento de texto em fichas, devem ser implementados em sala de aula de forma a incluir o aluno nas aprendizagens e a permitir o seu desenvolvimento harmonioso.

Identificar o tipo de relação entre os vários agentes educativos na inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular

Sendo unânime pelos professores a importância de haver um apoio de uma equipa multidisciplinar, as justificações dos professores foram ao encontro do artigo 19.º do Decreto-Lei 54/2018 (AR, 2018), no qual é referido que a equipa multidisciplinar auxilia os alunos para que tenham oportunidades de acesso ao currículo de forma equitativa, e foram também ao encontro de Lueck (2004), na medida em que defende que a equipa multidisciplinar da escola, ao ser composta por docentes, técnicos e especialistas que trabalham individualmente com o aluno ajuda a uma melhor compreensão das necessidades da mesma. Os professores ainda mencionaram que as equipas multidisciplinares contribuem para a aprendizagem de todos os envolvidos, nomeadamente docentes, discentes, não docentes e técnicos profissionais, pois segundo os princípios mencionados no Relatório Mundial para a Deficiência (World Health Organization & The World Bank, 2011), para a identificação das necessidades dos

alunos concorre um trabalho de equipa entre o professor, a escola e a família. De acordo com as respostas dadas pelos professores, identificam-se as três medidas de gestão curricular que são mencionadas no Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho (AR, 2008). Os professores vão ao encontro dessas medidas que apoiam a ideia de que a equipa multidisciplinar ao fazer acomodações curriculares vai permitir aos alunos “(...) o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através (...) da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno promovendo o sucesso educativo” (p. 13), que ao permitir fazer alterações nas medidas de gestão curricular e incluir objetivos específicos irá permitir “(...) atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” (p. 13) e, finalmente, também vão ao encontro das medidas de gestão curricular que permitem estabelecer objetivos gerais que promovem o desenvolvimento da criança ao nível do desenvolvimento pessoal, social e académico, nomeadamente “(...) objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (p. 13).

De acordo com a importância da interação entre os vários agentes educativos no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, a interação entre o professor titular de turma, o professor de ensino especializado e os familiares do aluno são agentes educativos que têm a sua importância para a facilitação na inclusão destes alunos, pois segundo o artigo 20.º do decreto-lei 54/2018, tanto os familiares, como um professor e um técnico podem referenciar um aluno que necessite de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, daí a importância e a necessidade de haver uma ligação entre os vários agentes educativos. O professor titular de turma também tem um papel importante nesta inclusão, pois é este que se encontra mais próximo do aluno, que vai adaptar as suas estratégias e métodos para a sua inclusão, ajudar na sua participação, melhorar as suas aprendizagens e fornecer um “apoio tutorial”, uma medida seletiva que visa promover a autonomia com base nas suas necessidades e interesses de forma a criar um ambiente em que o aluno faça parte na tomada de decisões.

Os professores também mencionaram que o professor titular de turma e a sua interação com os familiares e com os professores de ensino especializados é importante para as aprendizagens dos alunos, pois, segundo a Direção-Geral da Educação (DGE) (2016), o papel do professor passa por promover a autodeterminação que em conjunto com os vários agentes educativos, promove a diminuição dos baixos resultados, das retenções e do abandono escolar. Ao haver esta ligação entre os vários agentes educativos com o professor titular de turma, ajuda à realização de objetivos e estratégias por parte dos alunos, ao próprio planeamento e organização das suas aprendizagens nomeadamente, “(...) planejar o seu tempo, organizar e priorizar materiais e informação, mudar de abordagem de forma flexível, monitorizar a sua própria aprendizagem e fazer os ajustes necessários em novas situações de aprendizagem” (p. 2).

Relativamente ao envolvimento e à ligação com os pais, os professores mostraram concordar com esta ligação, que, segundo a DGE, esta é uma medida universal – enriquecimento curricular - que permite o “envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando” (DGE, s.d.).

No geral, e de acordo com as repostas dos professores a interação entre os vários agentes educativos promove o desenvolvimento pessoal e educativo das crianças, o respeito pela sua vida privada e familiar, e permite um desenvolvimento pessoal, social e escolar positivo.

De acordo com Lueck, (2004), todas as informações obtidas pelos diferentes agentes educativos e equipas multidisciplinares serão utilizadas para a construção de programas individuais e na construção de objetivos e estratégias de forma a promover o uso da visão desse aluno para as diversas tarefas funcionais em diversos contextos, tais como escola, casa e na comunidade. Estas ideias foram mencionadas pelos professores quando justificaram que o envolvimento das famílias facilita o trabalho da escola no processo ensino e aprendizagem, que contribui não só para atingir objetivos, mas também para a sua construção e condução do processo e o melhoramento do desenvolvimento do aluno a todos os níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contributos e objetivos da investigação

Com a realização desta investigação, pretendia-se dar a conhecer e a compreender a importância da temática em estudo não só para os profissionais de educação, como também para todos os agentes educativos. Com os resultados obtidos neste estudo é intenção dar a conhecer e contribuir de forma a auxiliar e a promover uma maior participação dos professores na implementação de estratégias e práticas eficazes, em contexto de sala de aula que promovam a inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular. Alguns dos exemplos sugeridos pelos participantes evidenciam os conhecimentos que os professores têm de práticas que podem ser possíveis estratégias a adotar por outros professores.

Com os resultados obtidos neste estudo, iremos dar resposta às questões de investigação formuladas.

“Quais são as conceções dos professores de 1.º ciclo do ensino básico relativamente às aprendizagens dos alunos de baixa visão?”

No que diz respeito às conceções e perceções dos professores do 1.º CEB, é possível afirmar que estes associam a baixa visão a uma incapacidade ou à impossibilidade de ver ao longe ou ao perto, relacionando-os com as funções dos aspetos visuais. Os conhecimentos dos professores também revelaram que estes têm noção que existem particularidades nestes alunos que necessitam de ser desenvolvidas, nomeadamente os aspetos relacionados com a autoestima e autoconceito destes alunos, de forma a promover e a desenvolver positivamente o desenvolvimento socioemocional que está diretamente relacionado com aspetos sociais, afetivos, cognitivos e comportamentais. Apesar das limitações dos alunos de baixa visão, os professores inquiridos não relacionam a incapacidade visual dos alunos como uma barreira à inclusão na educação e, neste contexto, ao desenvolver outras capacidades, permitem a estes alunos tornarem-se motivados e autónomos, de modo a aceitar as suas limitações e a encará-las, para que estas não tenham um efeito negativo no que

respeita ao interesse e participação no contexto escolar e social, tornando-os alunos mais predispostos às suas aprendizagens. Deste modo, os professores demonstram ter os conhecimentos apropriados e que se devem ter em conta para promover a inclusão destes alunos, mencionados por diversos autores, como se pode constatar na revisão da literatura.

“Quais são as práticas de ensino implementadas pelos professores de 1.º ciclo do ensino básico relativamente às aprendizagens dos alunos de baixa visão?”.

Relativamente às práticas dos professores do 1.º CEB promotoras da inclusão dos alunos de baixa visão numa turma de ensino regular, a flexibilidade curricular, de acordo com os professores, é uma forma de inclusão na medida em que promove diversos benefícios a estes alunos. Os professores associam a inclusão não só a estes alunos como a todos os alunos no geral, pois independentemente das limitações dos alunos de baixa visão, estes têm em conta a importância dos diferentes ritmos de aprendizagens de cada aluno em particular, afirmando que a adoção de estratégias pedagógicas, de diferentes recursos e da ligação com comunidades e agentes educativos permitem colocar em prática uma inclusão dirigida a todos os alunos.

Tal como mencionado na revisão da literatura, os professores também evidenciam a importância de trabalhar o desenvolvimento motor no aluno, para que caso seja necessário, o aluno estar devidamente preparado para utilizar recursos específicos para alunos de baixa visão que necessitam de uma maior sensibilidade tátil, como o Braille. Os professores evidenciam também o desenvolvimento cognitivo e sensorial, salientando este trabalho importante no desenvolvimento global destes alunos.

Relativamente às práticas atuais implementadas pelos professores, estes mencionaram práticas que vão ao encontro das argumentações de diversos autores mencionados no enquadramento teórico, principalmente a implementação do uso de tecnologias, como computadores e gravações de voz, o fornecimento de materiais que auxiliem e permitam uma melhor adaptação destes alunos em contexto de sala de aula, nomeadamente , secretárias com luz própria, lupas, materiais contruídos tendo em conta o tipo , tamanho e cor da letra utilizada. Outras práticas, igualmente importantes,

defendidas pelos professores, bem como, de diversos autores mencionados ao longo do estudo, referem-se à importância do reforço verbal por parte dos professores, à atenção do posicionamento estratégico do local da secretária do aluno, tendo em conta as suas limitações e/ou necessidades, bem como a importância da flexibilidade na duração das tarefas propostas a estes alunos e, por fim, ao incentivo da cooperação e entreajuda dos colegas para com estes alunos.

Por fim, os professores também revelaram importante o relacionamento entre os vários agentes educativos na inclusão dos alunos de baixa visão, tal como é referido ao longo deste estudo, como sendo estes um elo na identificação das necessidades e limitações da criança, permitindo assim a definição de estratégias, adaptações e objetivos que permitem fornecer ao alunos um currículo adaptado às suas necessidades de forma a promover não só o sucesso escolar como também o acesso à educação e às mesmas oportunidades de um ensino de qualidade num ambiente inclusivo.

Limitações do estudo

A realização da presente investigação teve algumas limitações devido à situação atual que se vive no país, a pandemia causada pelo COVID-19. Uma das grandes limitações que levam a que a investigação não seja mais rica a nível estatístico é o facto de o número de participantes ser muito inferior ao que era esperado. O facto de o questionário ter sido divulgado *online* não contribuiu para que essa mesma divulgação alcançasse um maior número de professores, apesar do esforço para que o mesmo acontecesse. Para além do aspeto anteriormente referido, a situação da pandemia covid-19 impossibilitou que o estudo de *design* investigação-ação que inicialmente tinha sido pensado fosse levado a avante.

Desenvolvimento profissional e pessoal

Esta investigação foi enriquecedora a nível profissional por dois aspetos distintos. Por um lado, foi importante abordar o tema da Inclusão nas escolas e dar a conhecer a outros leitores mais sobre este tema, atualmente bastante debatido na Educação, ajudando a promover a inclusão de todos os alunos nas escolas. Por outro lado, esta investigação permitiu abordar um tema não muito divulgado em contexto escolar, nomeadamente os alunos de baixa visão. A leitura realizada para efeitos de

investigação levou a que o conhecimento sobre este tema se elevasse e que se futuramente, ao encontrar alunos de baixa visão, as estratégias a adotar irão ao encontro do que é suposto para que estes alunos se sintam realmente num ambiente de inclusão.

Trajetórias futuras

Uma vez que o estudo inicialmente pensado não foi possível de realizar, seria pertinente a realização dessa investigação de *design* de investigação-ação, com o intuito de alargar o foco desta investigação e para além das conceções dos professores de 1.º ciclo do ensino básico, optar por conhecer também as conceções de professores de ensino especial, alunos de baixa visão e encarregados de educação.

Seria também pertinente estudar as estratégias adotadas pelos professores de 1.º ciclo do ensino básico, observando-as diretamente em contexto de sala de aula. Assim, seria possível obter diversos tipos de resultados e estudá-los tendo em conta diferentes perspetivas.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, developing inclusion*. 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN: Routledge.
- Ainsworth, J. (2013). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide* (Vol. 1). Georgia State University: SAGE Publications. Obtido em 23 de 03 de 2020, de https://books.google.pt/books?id=xw5zAwAAQBAJ&pg=PA75&dq=STUDENTS+WITH+LOW+VISION+IN+SCHOOL+CONTEXT&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjhklrUvrDoAhVKzKQKHc_vBcsQ6AEIPjAC#v=onepage&q=portugal&f=false
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em Educação- desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED. Obtido em 03 de 11 de 2019, de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bernal-Guerrero/publication/257140292_Investigiar_en_educacion_Notas_sobre_el_giro_paradigmatico/links/0046352612641cba74000000.pdf#page=47
- Andrade, V. M. (2015). *Trabalhar Matemática na aula de Educação Física: Um estudo de caso numa turma do 5.º Ano de Escolaridade*. Porto: ESE Politécnico do Porto. Obtido em 02 de 06 de 2020, de <http://hdl.handle.net/10400.22/11353>
- Assembleia da República (AR) (2008). Decreto-lei n.º 3/2008. *Diário da República*, I Série, n.º 4, 7 de janeiro de 2008. Lisboa
- Assembleia da República (AR) (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário da República*, I Série, n.º 146. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda (INCM).
- Assembleia da República (AR) (2018). Decreto-lei n.º 54/2018. *Diário da República*, I Série, n.º 129, 6 de julho de 2008. Lisboa
- Baptista, M. (2010). *Conceção e implementação de atividades de investigação: Um estudo com professores de física e química do ensino básico* (Dissertação de doutoramento). Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/1854>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

- Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, M. A. (2008). *Formação de professores em educação de adultos: Estudo de caso: o ensino recorrente na escola secundária Rodrigues de Freitas - Teses de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Universidade Santiago de Compostela.
- Corrêa, G., Campos, I., & Almargo, R. (janeiro/abril de 2018). Pesquisa-Ação: Uma abordagem prática de pesquisa qualitativa. *Ensaios pedagógicos*, 2(1). Obtido em 03 de 11 de 2019, de <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP>
- Costa, M. A. (2007). *Formação de Professores em Educação de Adultos. Estudo de caso: O Ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela (USC). Obtido em 17 de 03 de 2020, de <https://books.google.pt/books?id=bLNeTgOcFjsC&pg=PA145&dq=question%C3%A1rios+mistos&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwim8bipqqHoAhUKJhoKHcuPC-kQ6AEIKTAA#v=onepage&q=question%C3%A1rios%20mistos&f=false>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2.ª ed.). (L. d. Rocha, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Dicionário infopédia da Língua Portuguesa*. (s.d.). Obtido de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/inclus%C3%B5es>
- Direção-geral da Educação (DGE). (s.d.). Obtido em 29 de 10 de 2018, de Direção-geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>
- DGE (2016). *Apoio Tutorial Específico*. Obtido em 25 de 03 de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/apoio_tutorial_especifico.pdf
- DGE (s.d.). *Educação inclusiva*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- Direção-Geral da Saúde (DGS) (s.d.). *Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Obtido em 20 de 03 de 2020, de <https://www.dgs.pt/em-destaque/convencao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia.aspx>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Gonçalves, T. (2010). *Investigar em Educação- desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED. Obtido em 03 de 11 de 2019, de https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Bernal-Guerrero/publication/257140292_Investigiar_en_educacion_Notas_sobre_el_giro_paradigmatico/links/0046352612641cba74000000.pdf#page=47
- Guerra, I. C. (2009). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo- Sentidos e formas de uso*. Estoril: Princípia.
- Justicia, M. D. (2004). *Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual*. Coruña: netbiblo. Obtido em 23 de 03 de 2020, de <https://books.google.pt/books?id=cNvY9aCKXccC&pg=PA136&dq=ESTUDIANTE+S+CON+BAJA+VISI%C3%93N+EN+EL+CONTEXTO+ESCOLAR&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwiP2cTT17DoAhVG3IUkHegjCz8Q6AEIKDAA#v=onepage&q=ESTUDIANTES%20CON%20BAJA%20VISI%C3%93N%20EN%20EL%20CONTEXTO%20ESCOLAR>
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. 4o Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa e 6o Simpósio Internacional de Educação e Comunicação.
- Ladeira, F., & Queirós, S. (2002). *Compreender a baixa visão*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Obtido em 25 de 03 de 2020, de http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-Compreender_Baixa_Visao-FL&SQ.pdf
- Lueck, A. H. (2004). *Functional Vision: A Practitioner's Guide to Evaluation and Intervention*. New York: AFB Press. Obtido em 22 de 03 de 2020, de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=cCUjPoZWnMC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Functional+Vision:+A+Practitioner%E2%80%99s+Guide+to+Evaluation+and+Intervention&ots=BE1GEPi8ON&sig=_leTTZPfQ3hTS575n8wLJusG_aM&redir_esc=y#v=onepage&q=Functional%20Vision%3A%20A%20

- Martins, E. C. (janeiro/abril de 2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13(1). Obtido em 21 de 03 de 2020, de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4929>
- Mendonça, A., Miguel, C., Neves, G., Micaelo, M., & Reino, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão: orientações curriculares*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. Obtido em 22 de 03 de 2020, de <http://www.deficienciavisual.pt/x-txt-aba-OrientacoesCurricularesCegosBxV.pdf>
- Ministério de Educação (ME) (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão* (2ª ed.). Brasília: MEC, Secretaria de Educação. Obtido de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>
- ME (2009). *Desenvolvimento da Educação Inclusiva: Da retórica à prática*.
- Moraes, R (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019). *Manual para a medição da equidade na educação*. Obtido em 20 de 03 de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_para_a_medicao_da_equidade_em_educacao_unesco.pdf
- Organização Mundial da Saúde; Direcção-Geral da Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. (A. Leitão, Trad.) Lisboa. Obtido em 20 de 03 de 2020, de <https://catalogo.inr.pt/documents/11257/0/CIF+2004/4cdfad93-81d0-42de-b319-5b6b7a806eb2>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., . . . Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação; Direcção-Geral da Educação. Obtido em 24 de 03 de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.

- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 97-109.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 105-149.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Wilson, John (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297-304.
- World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*. WHO Press. Obtido em 20 de 03 de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/rel_mundial_deficiencia_eng.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

Guião do questionário realizado aos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico

QUESTIONÁRIO

Caro(a) Professor(a) do 1.º Ciclo do Ensino Básico,

O presente inquérito por questionário enquadra-se no âmbito do trabalho final do Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado no Instituto Superior de Educação e Ciências, em Lisboa.

A investigação do presente trabalho tem como objetivo conhecer os desafios sentidos pelos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que respeita à inclusão de alunos de baixa visão numa turma de ensino regular, assim como as perspetivas que têm acerca do tema referido.

Com este questionário pretende-se também recolher algumas informações relacionadas com as conceções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e as barreiras que os professores sentem em todo o processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Neste questionário será garantida a confidencialidade dos dados obtidos e os inquiridos serão mantidos em anonimato.

As questões colocadas durante todo o questionário não têm uma única resposta, nem existem respostas corretas ou erradas. Por esse motivo, peço que responda com os conhecimentos que tem, que se baseiem em experiências vividas ou não vividas, ao invés de se focar naquilo que gostaria que acontecesse em determinada situação.

Estima-se que a duração do preenchimento deste questionário é de aproximadamente 15 minutos.

Agradeço a sua participação e colaboração na investigação, assim como os minutos que dispensar no preenchimento do questionário.

A investigadora,
Telma Zagalo

PARTE I – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

As respostas às questões a seguir colocadas têm o objetivo de caracterizar os participantes da investigação. Assinale, por favor, com uma **X** (cruz) a resposta que mais se adequa à sua situação e responda, por favor, às restantes questões.

1.1. Género

Feminino

☐

Masculino

☐

1.2. Idade

- de 25 anos

☐

26 a 33 anos

☐

34 a 41 anos

☐

42 a 49 anos

☐

+ de 50 anos

☐

1.3. Quais as suas habilitações literárias?

Bacharelato

☐

Licenciatura

☐

Mestrado

☐

Doutoramento

☐

Outra:

1.4. Há quantos anos está a exercer a profissão de professor de 1.º Ciclo?

- de 5 anos

☐

5 a 10 anos

☐

10 a 15 anos

☐

15 a 20 anos

☐

20 a 25 anos

☐

25 a 30 anos

☐

30 a 35 anos

☐

35 a 40 anos

☐

40 a 45 anos

☐

45 a 50 anos

☐

+ de 50 anos

☐

1.5. Em qual dos quatro anos de escolaridade se encontra a lecionar no momento?

1.º ano de escolaridade

☐

2.º ano de escolaridade

☐

3.º ano de escolaridade

☐

4.º ano de escolaridade

☐

PARTE II – CONCEÇÕES SOBRE OS ALUNOS DE BAIXA VISÃO

2.1. Descreva o que é para si um aluno de baixa visão?

R:

2.2. Como caracteriza em termos de aprendizagem e comportamento os alunos de baixa visão?

R:

2.3. Na sua opinião, um aluno de baixa visão deve estar inserido numa turma de ensino regular.

Assinalando com uma X (cruz) a afirmação que se encontra de acordo com a sua opinião.

Sim	☐
Não	☐

2.3.1. Porquê?

R:

2.4. No processo de ensino e de aprendizagem, o professor deve...

Para cada afirmação, rodeie a resposta que vai ao encontro da sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
2.4.1. ... considerar a perda parcial da visão como uma barreira à interação com o ambiente e experiências pessoais dos alunos.	1	2	3	4
2.4.2. ... ter em conta as implicações da baixa visão no desenvolvimento psicomotor dos alunos.	1	2	3	4
2.4.3. ... ter em conta as implicações da baixa visão no desenvolvimento cognitivo dos alunos.	1	2	3	4
2.4.4. ... considerar a perda parcial da visão como uma barreira à interação e integração dos alunos no meio social.	1	2	3	4
2.4.5. ... assegurar o acesso de alunos de baixa visão aos mesmos conhecimentos que os outros alunos, procedendo a adaptações.	1	2	3	4

PARTE III – INCLUSÃO DOS ALUNOS DE BAIXA VISÃO NUMA TURMA DE ENSINO REGULAR

3.1. Na sua opinião, a inclusão de um aluno numa turma de ensino regular passa por...

Assinalando com uma X (cruz) a(s) afirmação(ões) que se encontra de acordo com a sua opinião.

3.1.1. ...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno.

3.1.2. ...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos.

3.1.3. ... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.

3.1.4. ...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno.

3.1.5. Outra:

3.2. Na sua opinião, que tipo de adaptações os professores devem fazer ao currículo para minimizar as barreiras sentidas pelos alunos de baixa visão?

R:

3.3. No processo de ensino e de aprendizagem dos alunos de baixa visão, cabe ao professor utilizar diferentes estratégias de organização e gestão de sala de aula. Na sua opinião, o professor deve...

Para cada afirmação, rodeie a resposta que vai ao encontro da sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Concordo 4- Concordo totalmente

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
3.3.1. ... realizar a leitura em voz alta enquanto escreve apontamentos no quadro.	1	2	3	4
3.3.2. ... fazer referência verbal a situações ocorrentes em sala de aula para que o aluno se aperceba do que se passa em seu redor.	1	2	3	4
3.3.3. ... usar cores contraste nos marcadores com a cor do quadro.	1	2	3	4
3.3.4. ... evitar os reflexos de luz no quadro.	1	2	3	4
3.3.5. ... evitar os reflexos de luz onde o aluno se encontra a trabalhar.	1	2	3	4
3.3.6. ...estar atento a sinais físicos (olhos vermelhos e lacrimejantes ou dores de cabeça) do aluno.	1	2	3	4

3.4. Que outro tipo de estratégias de organização e gestão de sala de aula utiliza ou utilizaria, diferentes das referidas anteriormente, para promover a inclusão e sucesso escolar dos alunos de baixa visão? Dê exemplos.

R:

3.5. Para além das estratégias de organização e gestão de sala de aula, o professor deve também elaborar materiais de forma a facilitar o processo de aprendizagem do aluno de baixa visão. Que tipo estratégias utiliza ou utilizaria? Dê exemplos.

R:

PARTE IV – INTERAÇÃO DOS VÁRIOS AGENTES EDUCATIVOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS DE BAIXA VISÃO NUMA TURMA DE ENSINO REGULAR

4.1. Considera importante o apoio da equipa multidisciplinar no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem de um aluno de baixa visão?

Assinalando com uma X (cruz) a afirmação que se encontra de acordo com a sua opinião.

Sim

☐

Não

☐

4.1.1. Porquê?

R:

4.2. No que respeita à interação dos vários agentes educativos na inclusão de alunos de baixa visão, indique, na sua opinião, a importância que estes têm no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Para cada afirmação, rodeie a resposta que vai ao encontro da sua opinião, de acordo com a seguinte escala:

1 – Sem importância 2 – Pouco importante 3 - Importante 4 - Muito importante

	Sem importância	Pouco importante	Importante	Muito Importante
4.2.1. Interação do professor titular de turma com o professor de ensino especializado.	1	2	3	4
4.2.2. Interação do professor titular de turma com os familiares do aluno.	1	2	3	4
4.2.3. Interação do professor de ensino especializado com os familiares do aluno.	1	2	3	4

4.3. Na sua opinião, o processo de ensino e de aprendizagem do aluno deve incluir objetivos definidos pela escola em parceria com os familiares do mesmo que contribua para a concretização de objetivos comuns? Em que medida?

R:

Termina aqui o questionário. Muito obrigada pela sua colaboração.

Telma Zagalo

ANEXO 2

Análise de conteúdo

ANEXO 2.1

Análise de conteúdo - 1.ª Unidade de análise

QUESTÕES	RESPOSTAS
2.1. Descreva o que é para si um aluno de baixa visão?	Q1 É um aluno com visão muito reduzida ou falta dela. Q2 Que não vê/discrimina como devia ou é suposto. Q3 É um aluno que tem visão abaixo de 50% no total. Q4 Um aluno de baixa visão é um aluno que tem limitações no que respeita à visão, quer pela incapacidade ou impossibilidade de ver à distância (curta ou longa). Q5 Um aluno de baixa visão é um aluno que não apresenta um nível de visão adequado, porém consegue ver. Q6 É um aluno que tem um défice ao nível da discriminação visual. Q7 É um aluno que tem dificuldades em ver sem ter óculos. Q8 Aluno com dificuldade em ver os sinais gráficos. Q9 Apresenta dificuldades em ver com gravidade. Q10 Aluno com grandes dificuldades de visão Q11 Um aluno que vê mal Q12 É um aluno com alterações nas funções visuais, mas que não atinge a cegueira. Q13 Aluno cuja capacidade de ver é bastante reduzida, pelo que há que encontrar estratégias, materiais e equipamentos adequados às suas dificuldades de visão Q14 É um aluno que tem dificuldade em ver. Q15 Um aluno que tem dificuldades em ver ao perto/longe.

	Q16 Não vê bem Q17 A alteração da sua capacidade visual Q18 Um aluno que tem alguma falta de visão.
2.2. Como caracteriza em termos de aprendizagem e comportamento os alunos de baixa visão?	Q1 Os alunos com baixa visão têm as mesmas capacidades cognitivas de alunos com visão "normal", desde que a falta de visão não esteja relacionada com problemas neurológicos. Q2 Por vezes são mais tímidos e mais calados que os demais. Não apresentam dificuldades na aprendizagem. Q3 Mais carentes de atenção e acompanhamento. Q4 Os alunos com baixa visão tendem a possuir uma aprendizagem mais demorada que as restantes crianças. Essa demora na mobilização de conhecimentos pode dever-se à pouca gestão, adaptação e organização da sala de aula e dos materiais o que consequentemente pode levar a que os alunos de baixa visão tenham mais dificuldades em superar as suas limitações e causar conflitos socioemocionais que estão diretamente relacionados com a gestão das emoções e dos comportamentos. Q5 São alunos que podem apresentar dificuldades de aprendizagem por não conseguirem acompanhar os conteúdos apresentados pelo professor. No entanto, acho que esse problema visão não tem necessariamente de estar relacionado com o comportamento em sala de aula. Q6 Eu acho que não há diferença tem capacidades de aprendizagem como outro aluno e o seu comportamento não difere dos outros.

	Q7 Quando ainda não é identificado esse diagnóstico a maior parte das vezes o aluno está distraído, pois não consegue ver o que lhe pedem para fazer, depois de diagnosticado e com o respectivo tratamento é um aluno como todos os outros. Q8 Alunos com deficit de atenção e desassossegado. Aprendizagem baixa. Q9 Normais, todos os alunos são diferentes e têm as suas particularidades. Q10 Normal Q11 Se tiver o devido acompanhamento pode ser um bom aluno Q12 Penso não poder caracterizar a aprendizagem e comportamento de uma forma linear, ou seja, não é possível considerar os alunos de baixa visão como indivíduos que apresentam iguais competências ou fragilidades. As duas questões têm uma enorme abrangência, pois tudo dependerá do contexto familiar de que o aluno vem, de todas as competências de interação social e sensorial com que já se depararam. Q13 Desatenção, alguma "ausência", desinteresse pelas atividades escolares, dificuldades de socialização, isolamento Q14 Em termos de aprendizagem com algumas dificuldades e enquanto ao comportamento distraídos e pouco motivados. Q15 Muitas dificuldades em ver para o quadro e em passar para o caderno. Acabam por não realizar as tarefas a tempo e horas por demorarem muito tempo a escrever... estes alunos começam a sentir frustração por não conseguir fazer o mesmo que os outros e o comportamento sofre com isso. Q16 Boa
--	--

	Q17 Existe uma limitação na realização das tarefas, terá que haver adaptação de forma que o aluno realize a tarefa. Q18 Se não tiverem meios de compensação (óculos) e acompanhamento individualizado, em termos de aprendizagem têm muita dificuldade em acompanhar o grupo turma. O comportamento é subjetivo, poderá ou não a ver com a baixa visão.
2.3. Na sua opinião, um aluno de baixa visão deve estar inserido numa turma de ensino regular. 2.3.1. Porquê?	Q1 Sim. A minha visão do ensino engloba alunos totalmente diferentes dentro da mesma turma. A diversidade dentro das turmas traz grandes benefícios à turma. Cabe ao professor diagnosticar e trabalhar as dificuldades de cada aluno e não restringir a sua ação numa visão mais global de turma. Q2 Sim. Conseguirá ter a ajuda e o apoio de que necessita. Q3 Sim. Porque os currículos e a organização da turma devem ser flexíveis de modo a permitir que todos aprendam no ritmo de cada um, adaptando-se às condições de aprendizagem de cada aluno. Q4 Sim. Porque um aluno de baixa visão é um aluno como qualquer outro. Todos os alunos têm as suas necessidades e especificidades e o ensino deve ser centrado e orientado para cada aluno. Quero com isto dizer que, cada aluno independentemente das suas necessidades, leva o seu tempo a aprender e a mobilizar as aprendizagens. Desta forma, cabe às escolas e aos docentes trabalharem em conjunto de forma a que um aluno de baixa visão consiga estar enquadrado e integrado numa turma de ensino regular. Q5 Sim. Porque é fundamental a inclusão destas crianças, devem ser os professores a adequar a sua prática educativa.

	Q6 Sim. porque é capaz de acompanhar o currículo e conforme decreto lei atual todos esses alunos devem frequentar uma turma do ensino regular. Q7 Sim. Porque não é um problema que o faça ser diferente dos outros. Q8 Sim. Deve estar incluído numa turma regular com destaque para o posicionamento da sua mesa. Q9 Sim. Havendo as condições para ele aprender deve ser incluído. Q10 Sim. Porque é um aluno normal, necessitando das adaptações necessárias Q11 Sim. Por que acredito na inclusão Q12 Sim. Todos os alunos têm as suas especificidades e tanto o professor como a restante equipa devem desenvolver todos os mecanismos para que um aluno de baixa visão progrida numa turma de ensino regular. É até uma forma de o colocar perante novos desafios, com o crescimento perante os seus pares, desenvolvendo um know-how a nível social. E ainda, se esta inclusão não se iniciar precocemente, maior será o desafio de quando essa inclusão tiver de ocorrer obrigatoriamente. Q13 Sim. Porque é essencial para o seu desenvolvimento escolar e afetivo Q14 Sim. Porque é fundamental a sua integração, valorizar as suas aprendizagens e estar sentado nas mesas perto do quadro e fichas com letra maior. Q15 Sim. Deve ser integrado, mas com medidas específicas e com equipamentos de apoio específicos para a sua dificuldade. Q16 Não. Sem resposta Q17 Sim. Sou a favor da inclusão
--	--

	Q18 Sim. Porque é uma forma de estar incluídos na sociedade.
3.2. Na sua opinião, que tipo de adaptações os professores devem fazer ao currículo para minimizar as barreiras sentidas pelos alunos de baixa visão?	Q1 Tendo em conta que o currículo deve ser adaptado a cada aluno, não nos devemos restringir apenas a uma característica do aluno para desenvolver essas adaptações. Q2 Não sei. Q3 Ao nível do tempo, dos materiais utilizados, da organização dos apoios entre a turma, das estratégias de aprendizagem. Devem ainda desdobrar os conteúdos em sub conteúdos para que a aprendizagem seja um crescendo gradual e de sucesso. Q4 Os professores devem fazer adaptações nos currículos de forma a que as crianças de baixa visão sejam integradas no ensino regular, mas essas adaptações só devem ser realizadas de acordo com uma pré-avaliação da criança em questão de forma a ficar a conhecer as suas necessidades e limitações. Desta forma, os professores devem incluir áreas curriculares específicas que permitam às crianças de baixa visão desenvolver as suas capacidades (para além da visão), promover o ensino do braille e incluir tecnologias. Q5 Fornecer materiais adaptados às necessidades destes alunos. Q6 Nenhuma adaptação ao currículo. Q7 Só ao nível de adaptações das provas para letra maior... Q8 O currículo não deverá ser adaptado. As estratégias é que deverão ser diferenciadas. Q9 Ter recursos para o aluno aprender e o professor ensinar Q10 Adaptações físicas Q11 Ter um computador adaptado à problemática

	Q12 O currículo deverá ter um maior campo de incidência, ou seja, deve ser mais abrangente e com foco nas capacidades dos alunos de baixa visão para que consigam atingir mais objetivos e com maior sucesso. Q13 Adaptar estratégias e materiais adequados que permitam ao aluno o acesso a todas as atividades curriculares. Q14 Ampliar a letra, desenvolver as suas capacidades inerentes, motivar a sua aprendizagem. Q15 Utilização de tecnologias específicas para apoiar estes alunos, como mesa com luz e lupa, recursos digitais com recurso a leitura por voz etc. Q16 Várias Q17 Deve encontrar estratégias eficazes, motivadores e que promovam a aprendizagem do aluno Q18 Adaptações curriculares, tendo em conta as limitações do aluno.
3.4. Que outro tipo de estratégias de organização e gestão de sala de aula utiliza ou utilizaria, diferentes das referidas anteriormente, para promover a inclusão e sucesso escolar dos alunos de baixa visão? Dê exemplos.	Q1 Alertar o aluno para mudanças na disposição das mesas (trabalhos de grupo ou outros); Não sentar o aluno de frente para as janelas; Facultar áudios da aula para estudo. Q2 Não sei. Q3 Mentoria rotativa por parte dos colegas, trabalho a pares, utilização de etiquetas em materiais da sala em braile (que toda a turma pode aprender), reuniões semanais de planeamento e avaliação do trabalho onde todos os alunos dão o seu feedback. Q4 De acordo com as limitações de cada aluno de baixa visão, colocá-los perto ou longe do quadro; permitir que o aluno tenha mais tempo para elaborar as tarefas exigidas; ter em atenção ao tamanho da

	letra em fichas de trabalho e outros; e ter em atenção às tarefas exigidas, nomeadamente tarefas que exigem um maior esforço visual por parte desse aluno. Q5 Deve-se optar sempre pela linguagem verbal; por atividades que despertem mais outros sentidos, sem ser somente o da visão; posicionar o aluno na sala em locais mais iluminados Q6 Colocar o aluno próximo do quadro, uma colega ao seu lado para ajudar... Q7 Sentar à frente Q8 Colocar a mesa de forma a que se sinta melhor colocado e confortável. Adequar o tipo de letra. Aumentar o que é projetado, entre outros. Q9 Colocação do aluno na sala, ter os materiais em local acessível Q10 Aluno ficar à frente. Banco elevatório para os pés, placa inclinada, lupa... Q11 Colocar o aluno nos lugares da frente próximo do quadro Q12 Sentar o aluno num local apropriado às suas necessidades; intercalar o tipo de tarefas a realizar para evitar que acuse cansaço; permitir mais tempo para execução de tarefas que exijam mais esforço visual. Q13 Materiais adequados às suas limitações e apoio mais individualizado Q14 Sentar o aluno perto do quadro e secretária do professor. Q15 Não sei. Q16 Outra Q17 A sala de aula deve ser um espaço onde haja segurança para todas as crianças, tudo deve estar devidamente arrumado e organizado de forma a todos terem acesso aos materiais
--	--

	Q18 Sentar o aluno em lugar de visão privilegiado.
3.5. Para além das estratégias de organização e gestão de sala de aula, o professor deve também elaborar materiais de forma a facilitar o processo de aprendizagem do aluno de baixa visão. Que tipo estratégias utiliza ou utilizaria? Dê exemplos.	Q1 Todos os materiais deverão estimular os restantes sentidos, tornando as tarefas apelativas e significativas. Q2 Sem resposta. Q3 Registos do trabalho planeado e avaliado; currículo visível e acessível para registo e avaliação contínua; projetos de investigação/ ação na turma e escola, em pares ou pequenos grupos. Q4 De acordo com as limitações de cada aluno de baixa visão, colocá-los perto ou longe do quadro; permitir que o aluno tenha mais tempo para elaborar as tarefas exigidas; ter em atenção ao tamanho da letra em fichas de trabalho e outros; e ter em atenção às tarefas exigidas, nomeadamente tarefas que exigem um maior esforço visual por parte desse aluno. Q5 Utilização de recursos que permitam uma melhor leitura das tarefas (lupas) e ampliar os materiais com linguagem escrita. Q6 Ampliar, destacar a negrita, estar mais próximo do quadro, solicitar mais a sua participação oral Q7 Materiais que o aluno possa tocar Q8 Aumento no tipo de letra e uso de cores diferentes. Q9 Fichas ampliadas, gravações de textos ou instruções em voz. Q10 Ampliação de documentos Q11 Por exemplo fichas com caligrafia maior em folhas coloridas por exemplo amarelas azuis claro

	Q12 Tamanho e tipo de letra utilizada, o mais simples possível; destacar palavras/instruções que facilitem a realização de tarefas; aumentar o espaçamento do texto. Q13 Tamanho da letra nos materiais construídos e o uso de computador individual, na sala de aula e/ou casa Q14 Ampliar a letra, imagens. Utilizar cores diferentes nos conteúdos essenciais. Q15 Utilizaria fichas e testes fotocopiados em A3, usar computador com possibilidade de o aluno ter acesso à leitura por voz de documentos. Q16 Várias Q17 Utilizar o computador com recursos áudio, utilizar instrumentos de trabalho de fácil manipulação e de interação com o aluno Q18 Materiais com dimensões e cores adequados ao tipo de deficiência.
4.1. Considera importante o apoio da equipa multidisciplinar no acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem de um aluno de baixa visão? 4.1.1. Porquê?	Q1 Sim. Só uma equipa multidisciplinar é capaz de fazer uma correta diagnose das necessidades da criança, para que se possa trabalhar as dificuldades e melhorar as práticas do docente. Q2 Sim. Ajuda o aluno e a professora Q3 Sim. Porque é importante um trabalho em equipa com múltiplas visões e contributos da parte de todos os envolvidos e interessados. Q4 Sim. É a equipa multidisciplinar que faz a avaliação da criança em questão e trabalha individualmente para que a aprendizagem dos mesmos seja de acordo com as suas necessidades. No final, esse trabalho

	individual acaba por ser um trabalho conjunto na medida em que ambos os profissionais trabalham para os mesmos objetivos e finalidades. Q5 Sim. Porque criam estratégias para o aluno e para o próprio professor adotar em sala de aula. Q6 Sim. Porque são especializados nesta área e poderão apoiar o docente e aluno de modo a promover o sucesso escolar Q7 Sim. É sempre importante Q8 Sim. A equipa possui conhecimentos que eu não possuo. Podem acompanhar de forma diferenciada o aluno e dar informação preciosa ao titular de turma. Q9 Sim. É uma ajuda valiosa para integrar o aluno e ajudar o docente no trabalho de inclusão Q10 Sim. Têm conhecimentos específicos Q11 Sim. É sempre benéfico para um aluno de baixa visão de acompanhamento de técnicos especializados Q12 Sim. De forma a que todos os intervenientes na formação do aluno, tenham o conhecimento necessário das características de um aluno de baixa visão. E para que sejam implementadas as estratégias corretas para as necessidades e inclusão do mesmo. Q13 Sim. Porque o apoio individualizado e específico para o acompanhamento das aprendizagens é essencial para o seu desenvolvimento a todos os níveis. Para o seu sucesso pessoal, social e académico. Q14 Sim. Porque todos os intervenientes devem estar em contacto permanente e inclusive ter os mesmos objetivos para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades em todas as áreas de aprendizagem.
--	--

	Q15 Sim. Para acompanhar qualquer aluno com dificuldades é importante que o docente tenha apoio de uma equipa, quer existente na escola, quer no centro de saúde, psicologia, etc. Q16 Sim. Sem resposta. Q17 Sim. Existem sempre técnicos com experiência e a partilha de saberes é fundamental. Q18 Sim. É mais um recurso e uma mais valia, na avaliação e ajuda ao aluno.
4.3. Na sua opinião, o processo de ensino e de aprendizagem do aluno deve incluir objetivos definidos pela escola em parceria com os familiares do mesmo que contribua para a concretização de objetivos comuns? Em que medida?	Q1 A participação das famílias é fulcral para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer aluno. A família deve sempre estar a par dos objetivos definidos pela escola e também contribuir para a construção destes. É importante todos os intervenientes do processo estejam a trabalhar para o mesmo e que não haja contradições nos diferentes espaços (escola e casa). Q2 Sim. Apoios também fora do contexto sala de aula. Q3 Sim, na medida em que quanto mais os pais/família forem envolvidos, mais se responsabilizam pela sua participação no processo de aprendizagem do aluno. Além de que podem dar importantes contributos pois são os que conhecem melhor os alunos, suas fragilidades e interesses. Q4 Sim, considero de extrema importância haver um consenso entre a escola e a família de forma a que o processo educativo do aluno seja criado de acordo com as necessidades do mesmo e de acordo com o meio envolvente e familiar que o rodeia. Só assim será possível adaptar estratégias e criar um ambiente educativo propício às aprendizagens. Q5 Sim, uma vez que, o trabalho só será realmente positivo caso exista coerência entre as tarefas realizadas na escola e em casa.

	Q6 Sim, na medida em que à uma sintonia de trabalho desenvolvido por todos. melhoria da qualidade da aprendizagem e oportunidades iguais. Q7 Tem que existir uma parceria para conseguirmos atingir o mesmo objetivo. Q8 Sabendo as dificuldades sentidas pelo aluno no seio familiar e as dificuldades da família em ajudar o aluno, deverá haver interação entre estas duas instituições com vista a superar e ajudar o aluno de forma mais eficiente. Q9 Sim, porque este tipo de trabalho deve ser feito por uma equipa de modo a que todos trabalhem para a concretização dos mesmos objetivos em prol do aluno. Q10 Medidas colaborativas Q11 É fundamental todos os elementos intervenientes estarem em parceria para ter em vista o sucesso do aluno Q12 Sem dúvida! Na educação de qualquer um dos alunos, sejam eles de baixa visão ou não, é primordial o trabalho de parceria entre a escola e a família. Os objetivos que são desenvolvidos em contexto escolar devem também ser promovidos no contexto familiar para um trabalho contínuo e não de estagnação nem retrocesso. Q13 Sobretudo no conhecimento profundo das limitações do aluno, na melhor forma de os ultrapassar e na forma de como todos devem interagir e colaborar para o seu desenvolvimento. Q14 Reunião com os familiares para que o trabalho realizado pela escola seja acompanhado pelos familiares em casa.
--	---

	Q15 Sim. É sempre importante incluir nestes objetivos a família para que eles sejam atingidos de forma mais rápida e simples . Q16 Várias. Q17 Os objetivos devem ser elaborados por todos, incluindo o aluno. Q18 Interajuda.
--	--

ANEXO 2.2

Análise de conteúdo - 2.ª Unidade de análise

TEMAS	SUBTEMAS	UNIDADES DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTO
Tema I Alunos de baixa visão	Subtema A Conceção de alunos de baixa visão (Questão 2.1)	Q1 “(...) visão muito reduzida ou falta dela.” Q2 “Que não vê/discrimina como devia ou é suposto.” Q3 “(...) tem visão abaixo de 50% no total.” Q4 “(...) que tem limitações no que respeita à visão, quer pela incapacidade ou impossibilidade de ver à distância (curta ou longa).” Q5 “(...) não apresenta um nível de visão adequado, porém consegue ver.” Q6 “(...) um défice ao nível da discriminação visual.” Q7 “(...) tem dificuldades em ver sem ter óculos.” Q8 “(...) dificuldade em ver os sinais gráficos.” Q9 “(...) dificuldades em ver com gravidade.” Q10 “(...) grandes dificuldades de visão.” Q11 “(...) que vê mal.” Q12 “(...) alterações nas funções visuais, mas que não atinge a cegueira.” Q13 “(...) cuja capacidade de ver é bastante reduzida (...)” Q14 “(...) dificuldade em ver.” Q15 “(...) dificuldades em ver ao perto/longe.” Q16 “Não vê bem.” Q17 “A alteração da sua capacidade visual.” Q18 “Um aluno que tem alguma falta de visão.”	Visão reduzida (Q1, Q5, Q6, Q13) Falta de visão (Q1, Q11, Q14, Q16, Q18) Visão abaixo de 50% (Q3) Incapacidade ou impossibilidade de ver à distância (curta ou longa) (Q4, Q15) Dificuldade na discriminação visual (Q6) Dificuldade em ver sinais gráficos (Q8) Dificuldades em ver com gravidade (Q9, Q10) Alterações visuais, mas que não atinge a cegueira (Q12, Q17)

	Subtema B Caracterização dos alunos de baixa visão (Questão 2.2)	Q1 “Os alunos com baixa visão têm as mesmas capacidades cognitivas de alunos com visão "normal", desde que a falta de visão não esteja relacionada com problemas neurológicos.” Q2 “Por vezes são mais tímidos e mais calados que os demais. Não apresentam dificuldades na aprendizagem.” Q3 “Mais carentes de atenção (...).” Q4 “(...) aprendizagem mais demorada (...) pode dever-se à pouca gestão, adaptação e organização da sala de aula e dos materiais o que consequentemente pode levar a que os alunos de baixa visão tenham mais dificuldades em superar as suas limitações e causar conflitos socioemocionais que estão diretamente relacionados com a gestão das emoções e dos comportamentos.” Q5 “(...) podem apresentar dificuldades de aprendizagem por não conseguirem acompanhar os conteúdos (...) esse problema visão não tem necessariamente de estar relacionado com o comportamento em sala de aula.” Q6 “Eu acho que não há diferença tem capacidades de aprendizagem como outro aluno e o seu comportamento não difere dos outros.” Q7 “Quando ainda não é identificado esse diagnóstico a maior parte das vezes o aluno está distraído, pois não consegue ver o que lhe pedem para fazer, depois de diagnosticado e com o respetivo tratamento é um aluno como todos os outros.” Q8 “(...) défice de atenção e desassossegado. Aprendizagem baixa.” Q9 “Normais, todos os alunos são diferentes e têm as suas particularidades.”	Mesmas capacidades cognitivas que os restantes alunos (Q1, Q9, Q10, Q11, Q12) Tímidos (Q2) Calados (Q2) Não apresentam dificuldades na aprendizagem (Q2, Q6, Q9, Q10, Q12) Carentes de atenção (Q3) Aprendizagem demorada (Q4) Dificuldades em superar limitações (Q4) Conflitos a nível socioemocional e comportamental (Q4, Q13) Dificuldades na aprendizagem (Q5, Q8) Dificuldades em acompanhar os conteúdos (Q5, Q15, Q17, Q18) Sem relação com o comportamento (Q5, Q6, Q9, Q10, Q18) Distraído/desatenção (Q7, Q13, Q14) Défice de atenção (Q8) Desassossegado (Q8)
--	--	---	--

	Q10 “Normal .” Q11 “Se tiver o devido acompanhamento pode ser um bom aluno.” Q12 “(...) não é possível considerar os alunos de baixa visão como indivíduos que apresentam iguais competências ou fragilidades (...) tudo dependerá do contexto familiar de que o aluno vem, de todas as competências de interação social e sensorial com que já se depararam.” Q13 “Desatenção, alguma "ausência", desinteresse pelas atividades escolares, dificuldades de socialização, isolamento.” Q14 “(...) algumas dificuldades e (...) distraídos e pouco motivados.” Q15 “(...) Acabam por não realizar as tarefas a tempo e horas por demorarem muito tempo a escrever (...) sentir frustração (...) o comportamento sofre com isso.” Q16 “Boa.” Q17 “Existe uma limitação na realização das tarefas (...).” Q18 “Se não tiverem (...) (óculos) e acompanhamento individualizado, em termos de aprendizagem têm muita dificuldade em acompanhar o grupo turma. O comportamento é subjetivo (...).”	Isolamento (Q13) Desinteresse pelas atividades (Q13) Desmotivados (Q14) Frustração (Q15)
--	--	--

	Subtema C Alunos de baixa visão em turmas de ensino regular (Questão 2.3 e 2.3.1)	Q1 “Sim. (...) diversidade dentro das turmas traz grandes benefícios à turma. Cabe ao professor diagnosticar e trabalhar as dificuldades de cada aluno e não restringir a sua ação numa visão mais global de turma.” Q2 “Sim. Conseguirá ter a ajuda e o apoio de que necessita.” Q3 “Sim. Porque os currículos e a organização da turma devem ser flexíveis de modo a permitir que todos aprendam no ritmo de cada um, adaptando-se às condições de aprendizagem de cada aluno.” Q4 “Sim. (...) é um aluno como qualquer outro. Todos os alunos têm as suas necessidades e especificidades e o ensino deve ser centrado e orientado para cada aluno. (...) cada aluno independentemente das suas necessidades, leva o seu tempo a aprender e a mobilizar as aprendizagens. (...) cabe às escolas e aos docentes trabalharem em conjunto de forma a que um aluno de baixa visão consiga estar enquadrado e integrado numa turma de ensino regular.” Q5 “Sim. (...) devem ser os professores a adequar a sua prática educativa.” Q6 “Sim. (...) é capaz de acompanhar o currículo e conforme decreto lei atual todos esses alunos devem frequentar uma turma do ensino regular.” Q7 “Sim. Porque não é um problema que o faça ser diferente dos outros.” Q8 “Sim. (...) com destaque para o posicionamento da sua mesa.” Q9 “Sim. (...) deve ser incluído.” Q10 “Sim. (...) aluno normal, necessitando das adaptações necessárias.” Q11 “Sim. Porque acredito na inclusão.”	Benefícios (Q1) Ajuda e apoios (Q2, Q14, Q15) Currículos flexíveis adaptados às aprendizagens de cada aluno (Q3, Q4, Q9, Q12) Professores devem adequar a sua prática educativa (Q5) São capazes de seguir os currículos (Q6) Crianças iguais às outras (Q7) Destaque para o posicionamento da mesa (Q8) Colocar desafios à criança (Q12) Desenvolvendo um know-how a nível social (Q12) Desenvolvimento escolar e afetivo (Q13) Integração (Q14, Q15) Inclusão (Q17, Q18) Valorizar as suas aprendizagens (Q14)
--	--	--	---

		Q12 “Sim. (...) tanto o professor como a restante equipa devem desenvolver todos os mecanismos para que um aluno de baixa visão progrida numa turma de ensino regular. (...) colocar perante novos desafios, com o crescimento perante os seus pares, desenvolvendo um know-how a nível social (...).” Q13 “Sim. Porque é essencial para o seu desenvolvimento escolar e afetivo.” Q14 “Sim. (...) integração, valorizar as suas aprendizagens e estar sentado nas mesas perto do quadro e fichas com letra maior.” Q15 “Sim. Deve ser integrado, mas com medidas específicas e com equipamentos de apoio específicos para a sua dificuldade.” Q16 “Não.” - Sem resposta Q17 “Sim. Sou a favor da inclusão.” Q18 “Sim. Porque é uma forma de estar incluídos na sociedade.”	Estar sentado nas mesas perto do quadro e fichas com letra maior (Q14)
	Subtema D Considerações dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de baixa visão (Questão 2.4)	Obs.: a questão 2.4, por ser uma questão de resposta fechada e por escala, não foi necessário categorizá-la e incluí-la nesta tabela. Contudo, encontra-se relacionada com o subtema D.	

Tema II Papel do professor na inclusão dos alunos de baixa visão	Subtema A Estratégias pedagógicas e curriculares promotoras da inclusão de alunos de baixa visão (Questão 3.1)	Q1 “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.” Q2 “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.” Q3 “...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno.”; “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.”; “...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno.”; outra: “envolver todos os alunos no planeamento e avaliação da aprendizagem.” Q4 “...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno.”; “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.”; “...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno.” Q5 “...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno.”; “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.”; “...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno.” Q6 “...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos.”; “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.”; outra: “recurso a materiais adequados às suas capacidades individuais, caso se justifique.” Q7 “...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno.”; “... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.”	“...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno.”(Q3, Q4, Q5, Q7, Q9, Q10, Q11, Q12, Q14, Q15, Q17, Q18) “...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos.” (Q6, Q8, Q12) “...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula.” (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18) “...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno.” (Q3, Q4, Q5, Q12, Q18) Outra: - “envolver todos os alunos no planeamento e avaliação da aprendizagem.” (Q3)
---	---	---	---

		Q8 "...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos."; "... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q9 "...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos."; "... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q10 "...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos."; "... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q11 "...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos."; "... utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q12 "...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno."; "...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos."; "...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula."; "...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno." Q13 "...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q14 "...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno."; "...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q15 "...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno."; "...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula." Q16 "...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula."	- "recurso a materiais adequados às suas capacidades individuais, caso se justifique." (Q6)
--	--	--	--

		Q17 "...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno."; "...realizar o mesmo tipo de planificações de outros alunos." Q18 "...adaptar o currículo, com base nas limitações do aluno."; "...utilizar estratégias diferenciadoras para estes alunos na sua gestão de sala de aula."; "...utilizar outro tipo de avaliação no processo de escolarização do aluno."	
	Subtema B Adaptações curriculares (Questão 3.2)	Q1 "(...) o currículo deve ser adaptado a cada aluno (...)." Q2 "Não sei." Q3 "Ao nível do tempo, dos materiais utilizados, da organização dos apoios entre a turma, das estratégias de aprendizagem. Devem ainda desdobrar os conteúdos em subconteúdos para que a aprendizagem seja um crescendo gradual e de sucesso." Q4 "(...) adaptações nos currículos (...) mas essas adaptações só devem ser realizadas de acordo com uma pré-avaliação da criança em questão de forma a ficar a conhecer as suas necessidades e limitações (...) os professores devem incluir áreas curriculares específicas que permitam às crianças de baixa visão desenvolver as suas capacidades (para além da visão), promover o ensino do braille e incluir tecnologias." Q5 "Fornecer materiais adaptados às necessidades destes alunos." Q6 "Nenhuma adaptação ao currículo." Q7 "Só ao nível de adaptações das provas para letra maior..." Q8 "O currículo não deverá ser adaptado. As estratégias é que deverão ser diferenciadas." Q9 "Ter recursos para o aluno aprender e o professor ensinar."	Currículo adaptado (Q1, Q4, Q8, Q18) Adaptações ao nível do tempo (Q3) Adaptações dos materiais (Q3, Q5, Q13) Adaptações da turma (Q3) Adaptações das estratégias de aprendizagem (Q3, Q13, Q17) Crescimento gradual e de sucesso (Q3, Q12) Pré-avaliação da criança (Q4) Conhecer necessidades e limitações da criança (Q4, Q18) Desenvolver capacidades (Q4) Ensino do braille (Q4) Uso de tecnologias (Q4, Q15)

		Q10 “Adaptações físicas.” Q11 “Ter um computador adaptado à problemática.” Q12 “O currículo deverá ter um maior campo de incidência, ou seja, deve ser mais abrangente e com foco nas capacidades dos alunos de baixa visão para que consigam atingir mais objetivos e com maior sucesso.” Q13 “Adaptar estratégias e materiais adequado (...).” Q14 “Ampliar a letra, desenvolver as suas capacidades inerentes, motivar a sua aprendizagem.” Q15 “Utilização de tecnologias específicas (...) como mesa com luz e lupa, recursos digitais com recurso a leitura por voz (...).” Q16 “Várias.” Q17 “Deve encontrar estratégias eficazes, motivadores e que promovam a aprendizagem do aluno.” Q18 “Adaptações curriculares, tendo em conta as limitações do aluno.”	Nenhumas adaptações ao currículo (Q6) Adaptações das provas com letra maior (Q7) Estratégias diferenciadas (Q8) Ter recursos para o aluno aprender e o professor ensinar (Q9) Adaptações físicas (Q10) Uso do computador (Q11) Currículo abrangente com foto nas capacidades dos alunos (Q12) Atingir objetivos (Q12) Ampliar a letra (Q14) Motivar (Q14) Mesa com luz e lupa, recursos digitais com recurso a leitura por voz (Q15)
--	--	--	---

	Subtema C Estratégias de organização e gestão de sala de aula (Questão 3.3 e 3.4)	Obs.: a questão 3.3, por ser uma questão de resposta fechada, não foi necessário categorizá-la e incluí-la nesta tabela. Contudo, encontra-se relacionada com o subtema C.	
		Q1 “(...) disposição das mesas (trabalhos de grupo ou outros); Não sentar o aluno de frente para as janelas; Facultar áudios da aula para estudo.” Q2 “Não sei.” Q3 “Mentoria rotativa por parte dos colegas, trabalho a pares, utilização de etiquetas em materiais da sala em braile (que toda a turma pode aprender), reuniões semanais de planeamento e avaliação do trabalho onde todos os alunos dão o seu feedback.” Q4 “(...) colocá-los perto ou longe do quadro; permitir que o aluno tenha mais tempo para elaborar as tarefas exigidas; ter em atenção ao tamanho da letra em fichas de trabalho e outros; e ter em atenção às tarefas exigidas, nomeadamente tarefas que exigem um maior esforço visual por parte desse aluno.” Q5 “Deve-se optar sempre pela linguagem verbal; por atividades que despertem mais outros sentidos, sem ser somente o da visão; posicionar o aluno na sala em locais mais iluminados.” Q6 “Colocar o aluno próximo do quadro, uma colega ao seu lado para ajudar...” Q7 “Sentar à frente.”	Disposição de mesas para trabalhos de grupo e a pares (Q1, Q2) Não sentar os alunos de frente para as janelas (Q1) Facultar áudios da aula (Q1) Mentoria rotativa por parte dos colegas (Q3) Utilização de etiquetas em materiais da sala em braile (Q3) Reuniões semanais de planeamento e avaliação do trabalho onde todos os alunos dão o seu feedback (Q3) Colocá-los perto ou longe do quadro (Q4, Q6) Permitir mais tempo para realizar a tarefa (Q4, Q12) Tamanho de letras maior (Q4, Q8)

		Q8 “Colocar a mesa de forma a que se sinta melhor colocado e confortável. Adequar o tipo de letra. Aumentar o que é projetado, entre outros.” Q9 “Colocação do aluno na sala, ter os materiais em local acessível.” Q10 “Aluno ficar à frente. Banco elevatório para os pés, placa inclinada, lupa...” Q11 “Colocar o aluno nos lugares da frente próximo do quadro.” Q12 “Sentar o aluno num local apropriado às suas necessidades; intercalar o tipo de tarefas a realizar para evitar que acuse cansaço; permitir mais tempo para execução de tarefas que exijam mais esforço visual.” Q13 “Materiais adequados às suas limitações e apoio mais individualizado.” Q14 “Sentar o aluno perto do quadro e secretária do professor.” Q15 “Não sei.” Q16 “Outra.” Q17 “A sala de aula (...) deve estar devidamente arrumado e organizado de forma a todos terem acesso aos materiais.” Q18 “Sentar o aluno em lugar de visão privilegiado.”	Tarefas de menor esforço visual (Q4, Q5, Q12) Linguagem verbal (Q5) Sentar em locais iluminados (Q5) Colocar um colega sentado ao lado para auxiliar (Q6) Sentar nos lugares da frente (Q7, Q10, Q11, Q13) Aumentar o que é projetado (Q8) Materiais em locais acessíveis (Q9, Q17) Banco elevatório para os pés, placa inclinada, lupa (Q10) Sentar o aluno num local apropriado às suas necessidades (Q12, Q18) Materiais apropriados (Q13) Apoio individualizado (Q13) Sentar o aluno perto da secretária do professor (Q13) Sala arrumada (Q17)
--	--	--	--

	Subtema D Recursos materiais utilizados em sala de aula (Questão 3.5)	Q1 “Todos os materiais deverão estimular os restantes sentidos, tornando as tarefas apelativas e significativas.” Q2 “Sem resposta.” Q3 “Registos do trabalho planeado e avaliado; currículo visível e acessível para registo e avaliação contínua; projetos de investigação/ ação na turma e escola, em pares ou pequenos grupos.” Q4 “(...) fichas de trabalho, nomeadamente o tipo e o tamanho de letra e evitar imagens com muitas informações, esquemas e muito texto junto.” Q5 “Utilização de recursos que permitam uma melhor leitura das tarefas (lupas) e ampliar os materiais com linguagem escrita.” Q6 “Ampliar, destacar a negrita, estar mais próximo do quadro, solicitar mais a sua participação oral.” Q7 “Materiais que o aluno possa tocar.” Q8 “Aumento no tipo de letra e uso de cores diferentes.” Q9 “Fichas ampliadas, gravações de textos ou instruções em voz.” Q10 “Ampliação de documentos.” Q11 “Por exemplo, fichas com caligrafia maior em folhas coloridas por exemplo amarelas ou azuis claro.” Q12 “Tamanho e tipo de letra utilizada, o mais simples possível; destacar palavras/instruções que facilitem a realização de tarefas; aumentar o espaçamento do texto.”	Materiais estimuladores de todos os sentidos (Q1, Q17) Tarefas apelativas e significativas (Q1) Registo dos trabalhos planeados e avaliados (Q3) Currículo visível e acessível para avaliação contínua (Q3) Projetos de investigação na turma e escola (Q3) Projetos a pares e grupos (Q3) Tarefas com tipo de letra ampliado (Q3, Q5, Q6, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q18) Evitar imagens com muitas informações, esquemas e texto muito junto (Q3) Lupas (Q5) Letras a negrito (Q5, Q12) Estar próximo do quadro (Q5) Solicitar mais a sua participação oral (Q5)
--	---	--	--

		Q13 “Tamanho da letra nos materiais construídos e o uso de computador individual, na sala de aula e/ou casa.” Q14 “Ampliar a letra, imagens. Utilizar cores diferentes nos conteúdos essenciais.” Q15 “Utilizaria fichas e testes fotocopiados em A3, usar computador com possibilidade de o aluno ter acesso à leitura por voz de documentos.” Q16 “Várias.” Q17 “Utilizar o computador com recursos áudio, utilizar instrumentos de trabalho de fácil manipulação e de interação com o aluno.” Q18 “Materiais com dimensões e cores adequados ao tipo de deficiência.”	Materiais palpáveis (Q6) Uso de cores diferentes (Q8, Q11, Q14, Q18) Gravações de textos ou instruções em voz (Q9, Q15, Q17) Aumentar o espaçamento do texto (Q12) Uso do computador (Q13, Q15, Q17) Recorrer a imagens (Q14) Uso de fichas e testes em tamanho A3 (Q15)
--	--	--	---

Tema III Interação entre os vários agentes educativos	Subtema A Acompanhamento dos alunos de baixa visão por uma equipa multidisciplinar (Questão 4.1 e 4.1.1)	Q1 “Sim. Só uma equipa multidisciplinar é capaz de fazer uma correta diagnose das necessidades da criança, para que se possa trabalhar as dificuldades e melhorar as práticas do docente.” Q2 “Sim. Ajuda o aluno e a professora.” Q3 “Sim. Porque é importante um trabalho em equipa com múltiplas visões e contributos da parte de todos os envolvidos e interessados.” Q4 “Sim. É a equipa multidisciplinar que faz a avaliação da criança em questão e trabalha individualmente para que a aprendizagem dos mesmos seja de acordo com as suas necessidades (...).” Q5 “Sim. Porque criam estratégias para o aluno e para o próprio professor adotar em sala de aula.” Q6 “Sim. Porque são especializados nesta área e poderão apoiar o docente e aluno de modo a promover o sucesso escolar.” Q7 “Sim. É sempre importante.” Q8 “Sim. A equipa possui conhecimentos que eu não possuo. Podem acompanhar de forma diferenciada o aluno e dar informação preciosa ao titular de turma.” Q9 “Sim. É uma ajuda valiosa para integrar o aluno e ajudar o docente no trabalho de inclusão.” Q10 “Sim. Têm conhecimentos específicos.” Q11 “Sim. É sempre benéfico para um aluno de baixa visão de acompanhamento de técnicos especializados.”	Correta diagnose das necessidades da criança (Q1, Q4, Q12) Trabalhar dificuldades e melhorar práticas do docente (Q1, Q2, Q5) Ajuda o aluno e o professor (Q2, Q5, Q6) Contributos para todos os envolvidos (Q3) Promoção do sucesso escolar (Q6) Importante (Q7) Acompanhar de forma diferenciada o aluno (Q8) Integração do aluno (Q9) Ajudar o professor no trabalho de Inclusão (Q9, Q12) Conhecimentos específicos (Q10) Técnicos especializados (Q11) Implementação de estratégias corretas (Q12) Apoio individualizado e específico (Q13)
---	--	---	---

		Q12 “Sim. De forma a que todos os intervenientes na formação do aluno, tenham o conhecimento necessário das características de um aluno de baixa visão. E para que sejam implementadas as estratégias corretas para as necessidades e inclusão do mesmo.” Q13 “Sim. Porque o apoio individualizado e específico para o acompanhamento das aprendizagens é essencial para o seu desenvolvimento a todos os níveis. Para o seu sucesso pessoal, social e académico.” Q14 “Sim. Porque todos os intervenientes devem estar em contacto permanente e inclusive ter os mesmos objetivos para ajudar o aluno a superar as suas dificuldades em todas as áreas de aprendizagem.” Q15 “Sim. (...) é importante que o docente tenha apoio de uma equipa, quer existente na escola, quer no centro de saúde, psicologia, etc.” Q16 “Sim. Sem resposta.” Q17 “Sim. Existem sempre técnicos com experiência e a partilha de saberes é fundamental.” Q18 “Sim. É mais um recurso e uma mais valia, na avaliação e ajuda ao aluno.”	Essencial para o seu desenvolvimento a todos os níveis (Q13) Sucesso pessoal, social e académico (Q13) Ajudar o aluno a superar as suas dificuldades (Q14) Apoio de uma equipa, quer existente na escola, quer no centro de saúde, psicologia (Q15) Técnicos com experiência e a partilha de saberes (Q16) Avaliação e ajuda ao aluno (Q18)
	Subtema B Interação dos vários agentes educativos na inclusão dos alunos de baixa visão	Obs.: a questão 4.2, por ser uma questão de resposta fechada, não foi necessário categorizá-la e incluí-la nesta tabela. Contudo, encontra-se relacionada com o subtema B.	

	(Questão 4.2)		
	Subtema C Definição de objetivos pelos vários agentes educativos (Questão 4.3)	Q1 “A participação das famílias é fulcral (...) contribuir para a construção destes. É importante todos os intervenientes do processo estejam a trabalhar para o mesmo e que não haja contradições nos diferentes espaços (escola e casa).” Q2 “Sim. Apoios também fora do contexto sala de aula. Q3 “Sim, (...) mais se responsabilizam pela sua participação no processo de aprendizagem do aluno. (...) conhecem melhor os alunos, suas fragilidades e interesses.” Q4 “Sim, (...) o processo educativo do aluno seja criado de acordo com as necessidades do mesmo e de acordo com o meio envolvente e familiar que o rodeia. Só assim será possível adaptar estratégias e criar um ambiente educativo propício às aprendizagens.” Q5 “Sim, uma vez que, o trabalho só será realmente positivo caso exista coerência entre as tarefas realizadas na escola e em casa.” Q6 “Sim, na medida em que há uma sintonia de trabalho desenvolvido por todos. Melhoria da qualidade da aprendizagem e oportunidades iguais.” Q7 “Tem que existir uma parceria para conseguirmos atingir o mesmo objetivo.” Q8 “Sabendo as dificuldades sentidas pelo aluno no seio familiar e as dificuldades da família em ajudar o aluno, deverá haver interação entre estas duas instituições com vista a superar e ajudar o aluno de forma mais eficiente.”	Participação das famílias (Q1) Contribuição da família nos objetivos, construção e processo (Q1) Apoios fora da sala de aula (Q2) Famílias envolvidas promove a participação no processo (Q3) Famílias envolvidas partilham fragilidades e interesses das crianças (Q3, Q13) Meio envolvente e familiar (Q4) Adaptar estratégias e criar ambientes educativos (Q4) Coerência entre escola e casa (Q5) Melhoria da qualidade da aprendizagem e oportunidades iguais (Q6) Atingir o mesmo objetivo (Q7, Q9, Q15, Q17) Superar e ajudar o aluno de forma mais eficiente (Q8)

	Q9 “Sim, porque este tipo de trabalho deve ser feito por uma equipa de modo a que todos trabalhem para a concretização dos mesmos objetivos em prol do aluno.” Q10 “Medidas colaborativas.” Q11 “É fundamental todos os elementos intervenientes estarem em parceria para ter em vista o sucesso do aluno.” Q12 “Sem dúvida! (...) é primordial o trabalho de parceria entre a escola e a família. Os objetivos que são desenvolvidos em contexto escolar devem também ser promovidos no contexto familiar para um trabalho contínuo e não de estagnação nem retrocesso.” Q13 “Sobretudo no conhecimento profundo das limitações do aluno, na melhor forma de os ultrapassar e na forma de como todos devem interagir e colaborar para o seu desenvolvimento.” Q14 “Reunião com os familiares para que o trabalho realizado pela escola seja acompanhado pelos familiares em casa.” Q15 “Sim. É sempre importante incluir nestes objetivos a família para que eles sejam atingidos de forma mais rápida e simples.” Q16 “Várias.” Q17 “Os objetivos devem ser elaborados por todos, incluindo o aluno.” Q18 “Interajuda.”	Medidas colaborativas (Q10) Sucesso do aluno (Q11) Trabalho contínuo e não de estagnação nem retrocesso (Q12) Interagir e colaborar para o seu desenvolvimento (Q13) Interajuda (Q18)
--	---	--

ANEXO 2.3

Análise de conteúdo - 3.ª Unidade de análise

Temas	Subtemas	Unidades de registo
Tema I Perceções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão	Subtema A Perceção e caracterização dos alunos de baixa visão	Visão reduzida Incapacidade ou impossibilidade de ver à distância (curta ou longa) Dificuldade na discriminação visual e nos sinais gráficos Dificuldades em ver com gravidade Capacidades cognitivas iguais Introvertidos Sem dificuldades na aprendizagem Aprendizagem demorada Dificuldades na superação de limitações Conflitos a nível socioemocional e comportamental Dificuldades na aprendizagem Comportamento normal Desatentos Desassossegados Défice de atenção Sentimentos de frustração, desmotivação e carência
	Subtema B Inclusão dos alunos de baixa visão em turmas de ensino regular	Currículos flexíveis adaptados às aprendizagens de cada aluno Colocação de desafios Desenvolvimento do “know-how” a nível social Desenvolvimento socioemocional Integração Inclusão Valorização de aprendizagens Sentar a criança perto do quadro Tamanho de letra maior Destacar o posicionamento do aluno na sala Adequação da prática do professor

Tema II Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos, promotoras da inclusão de alunos de baixa visão	Subtema A Adaptações curriculares e estratégias específicas dos professores do 1.ºCEB	Currículo adaptado Adaptação dos materiais, tempo, turma e estratégias Crescimento gradual para o sucesso Pré-avaliação da criança Conhecimento de necessidades, limitações e interesses Uso de tecnologias Ensino do braille Desenvolvimento de diversas capacidades Estratégias diferenciadas Adaptações físicas Currículo adaptado Motivação Ampliação de letras Mesa com luz e lupa, recursos digitais com recurso a leitura por voz Disposição de mesas para trabalhos de grupo e a pares Não sentar os alunos de frente para as janelas Facultar áudios da aula Mentoria rotativa por parte dos colegas Utilização de etiquetas em materiais da sala em braile Reuniões semanais de planeamento e avaliação do trabalho Colocá-los perto ou longe do quadro Mais tempo para realizar a tarefa Tamanho de letras maior Tarefas de menor esforço visual Linguagem verbal Sentar em locais iluminados Colocar um colega sentado ao lado para auxiliar Materiais em locais acessíveis Banco elevatório para os pés, placa inclinada, lupa
---	--	--

		Sentar o aluno num local apropriado às suas necessidades Materiais apropriados Apoio individualizado Sentar o aluno perto da secretária do professor Sala arrumada
	Subtema B Recursos materiais de implementação em sala de aula	Materiais estimuladores de todos os sentidos Tarefas apelativas e significativas Registo dos trabalhos planeados e avaliados Currículo visível e acessível para avaliação contínua Projetos de investigação na turma e escola Projetos a pares e grupos Tarefas com tipo de letra ampliado Evitar imagens com muitas informações, esquemas e texto muito junto Lupas Letras a negrito Estar próximo do quadro Solicitar mais a sua participação oral Materiais palpáveis Uso de cores diferentes Gravações de textos ou instruções em voz Aumentar o espaçamento do texto Uso do computador Recorrer a imagens Uso de fichas e testes em tamanho A3
	Subtema C Importância das equipas multidisciplinares e dos vários agentes educativos	Correta diagnose das necessidades da criança Trabalhar dificuldades e melhorar práticas do docente e do discente Contributos para todos os envolvidos Promoção do sucesso escolar

		Acompanhar de forma diferenciada o aluno Integração do aluno Ajudar o professor no trabalho de Inclusão Conhecimentos específicos Técnicos especializados Implementação de estratégias corretas Apoio individualizado e específico Essencial para o seu desenvolvimento a todos os níveis Sucesso pessoal, social e acadêmico Contribuição da família nos objetivos, construção e processo Apoios fora da sala de aula Famílias envolvidas partilham fragilidades e interesses das crianças Meio envolvente e familiar Adaptar estratégias e criar ambientes educativos Melhoria da qualidade da aprendizagem e oportunidades iguais Atingir objetivos Superar e ajudar o aluno de forma mais eficiente Medidas colaborativas Sucesso do aluno Trabalho contínuo Interagir e colaborar para o seu desenvolvimento Interajuda
--	--	---

ANEXO 3

Quadro síntese dos temas e subtemas da análise dos questionários

2.ª ANÁLISE DE CONTEÚDO		3.ª ANÁLISE DE CONTEÚDO	
TEMAS	SUBTEMAS	TEMAS	SUBTEMAS
Tema I Alunos de baixa visão	Subtema A Conceção de alunos de baixa visão	Tema I Percepções dos professores relativamente aos alunos de baixa visão	Subtema A Percepção e caracterização dos alunos de baixa visão
	Subtema B Caracterização dos alunos de baixa visão		Subtema B Inclusão dos alunos de baixa visão em turmas de ensino regular
	Subtema A Alunos de baixa visão em turmas de ensino regular		
	Subtema D Considerações dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos de baixa visão		
Tema II Papel do professor na inclusão dos alunos de baixa visão	Subtema A Estratégias pedagógicas e curriculares promotoras da inclusão de alunos de baixa visão	Tema II Métodos e estratégias pedagógicas dos vários agentes educativos, promotoras da inclusão de alunos de baixa visão	Subtema A Adaptações curriculares e estratégias específicas dos professores do 1.ºCEB
	Subtema B Adaptações curriculares		Subtema B Recursos materiais de implementação em sala de aula
	Subtema C Estratégias de organização e gestão de sala de aula		Subtema C Importância das equipas multidisciplinares e dos vários agentes educativos
	Subtema D Recursos materiais utilizados em sala de aula		
Tema III Interação entre os vários agentes educativos	Subtema A Acompanhamento dos alunos de baixa visão por uma equipa multidisciplinar		
	Subtema B Interação dos vários agentes educativos na inclusão dos alunos de baixa visão		
	Subtema C Definição de objetivos pelos vários agentes educativos		