



**Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional de Braga**

**Contributo da disciplina de Educação Visual para a
inclusão de alunos cegos e com baixa visão**

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais** no 3º ciclo do ensino básico e
no ensino secundário.

Joana Margarida Figueiredo da Costa



FACULDADE DE FILOSOFIA
FEVEREIRO 2015



Universidade Católica Portuguesa Centro Regional de Braga

Contributo da disciplina de Educação Visual para a inclusão de alunos cegos e com baixa visão

Local do Estágio: Agrupamento de Escolas
da Abelheira – Escola E. B. 2, 3 de Viana do
Castelo

Relatório de Estágio apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ensino de
Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e
no ensino secundário.**

Joana Margarida Figueiredo da Costa

Sob a Orientação do Prof. Doutor **Paulo César
Azevedo Dias**



FACULDADE DE FILOSOFIA
FEVEREIRO 2015

Agradecimentos

À minha colega de estágio, Mónica Alves, pelo constante apoio e motivação.

Aos meus alunos de estágio, pela colaboração, interesse e empenho nas atividades propostas.

À minha supervisora e também à orientadora de estágio pedagógico, Professora Sofia Thenaisie e Professora Cristina Bastardo, pela excelente orientação e apoio que tornou mais fácil o percurso deste já longo e laborioso caminho.

Ao orientador da Faculdade, Professor Doutor Paulo Dias, por ter aceitado orientar este relatório, pelo acompanhamento permanente, pelos conhecimentos e experiências partilhadas e pelo seu sentido crítico na orientação do mesmo.

Aos meus pais e irmã pelas palavras de apoio e encorajamento constantes, pela paciência demonstrada nas minhas ausências.

Ao meu irmão que já não estando presente contribuiu para o desenvolvimento deste projeto quando me escreveu o “Segredo da Lua”.

Ao meu marido e filhos pela paciência infinita, pelo apoio incondicional, pelo tempo que não lhes pude dedicar...

Às minhas amigas de “coração” pelos desabafos, pelas longas conversas, pelo incentivo constante e apoio incondicional.

Ao Agrupamento de Escolas onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo descrever a experiência de estágio na disciplina de Educação Visual (3º ciclo), explorando as potencialidades das artes para promover a inclusão de alunos cegos e com baixa-visão no ambiente escolar. Este objetivo é concretizado ao longo da investigação-ação que pretende: sensibilizar para a diferença; valorizar o trabalho colaborativo entre alunos na construção de materiais pedagógicos inclusivos; aplicar estratégias e procedimentos conducentes à criação de um livro com ilustrações tácteis e ampliar o espólio de livros adaptados da Biblioteca Escolar. O projeto foi desenvolvido entre outubro de 2013 e junho de 2014, durante o estágio pedagógico supervisionado numa escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa-visão. A caracterização da escola e da turma foi essencial para o desenvolvimento de práticas apropriadas e contextualizadas, proporcionando aos alunos diversas experiências inovadoras e criativas. Aplicou-se a metodologia de investigação-ação privilegiando práticas teoricamente sustentadas e reflexivas, visando o desenvolvimento de competências inclusivas, promotoras do respeito e da sensibilização para o outro. Os resultados obtidos através deste estudo permitiram constatar uma diferença positiva, mesmo que ligeira, nas atitudes dos alunos normovisuais para com os seus colegas deficientes visuais, após a implementação da experiência pedagógica inclusiva. Foram também definidos, com base no investigado, um conjunto de pressupostos e procedimentos que visam e suportam a criação de um livro táctil e inclusivo. O livro produzido permitiu dar um pequeno contributo para o espólio de livros adaptados da Biblioteca Escolar.

Este estudo permitiu reconhecer nas artes um papel importante na promoção de valores indispensáveis ao desenvolvimento de futuros cidadãos mais intervenientes, críticos, conscientes e solidários.

Palavras-chave: artes visuais, deficiência visual, ilustração táctil, inclusão.

Abstract

This work aims to describe the internship experience in the subject of Visual Education (3rd cycle) exploring the potential of the arts in order to promote the inclusion of blind and low vision students in school environment. This goal is achieved over the action-research that aims to: raise awareness of the difference, enhance the collaborative work between students in the construction of inclusive teaching materials; apply strategies and procedures leading to the creation of a book with tactile illustrations and enlarge the number of adapted books in the School Library. The project was developed between October 2013 and June 2014, during the supervised teaching practice in a reference school for the education of blind and low-vision students. The school and class characterization was essential to the development of appropriate and contextualized practices, giving students several innovative and creative experiences. Action-research methodology was applied focusing on theoretically sustained and reflexive practices for the development of inclusive skills, promoting respect and awareness of each other. The results obtained in this study revealed a positive difference, even slightly, in the attitudes of students with normal vision towards their visually impaired colleagues, after the implementation of the inclusive pedagogical experience. There were also defined, on the basis of the investigation, a number of assumptions and procedures that aim to and support the creation of a tactile and inclusive book. The book produced gave a small contribution to the School Library adapted books assets.

This study allowed us to recognize in the arts an important role in promoting essential values to the development of more active, critical, aware and supportive future citizens.

Keywords: Visual Arts, visual impairment, tactil illustration, inclusion

Índice

	Página
Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Índice	iv
Introdução	1
Capítulo I – Contextualização da intervenção pedagógica	4
1.1. O contexto de intervenção	4
1.1.1. A Escola	7
1.1.2. A Turma	8
1.1.3. A Disciplina	9
1.1.4. Fundamentos para a seleção do tema em estudo	11
1.2. Objetivos da intervenção e investigação	13
1.3. Enquadramento teórico da intervenção pedagógica	15
1.3.1. Educação Inclusiva	15
1.3.2. Deficiência Visual	20
1.3.3. Ilustração Táctil	27
1.3.4. O contributo das Artes Visuais para a inclusão	30
Capítulo II – Desenvolvimento da intervenção pedagógica	35
2.1. Descrição da intervenção pedagógica	35
2.1.1. Desenvolvimento de atividades/plano	35
2.2. Instrumentos de pesquisa	37
2.2.1. Questionários	37
2.2.2. Entrevistas	39
2.2.3. Procedimentos e Considerações éticas	40
2.3. Apresentação dos resultados	42
2.4. Discussão	50
Capítulo III – Conclusões	57
Referências bibliográficas	63
Anexos	68

Introdução

Num paradigma de escola para todos, as políticas educativas inclusivas trazem ao ensino regular as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE) diversas e procuram prestar-lhe os serviços complementares necessários para uma aprendizagem bem-sucedida. De forma integrada e articulada, apela-se à necessidade destas estarem no meio menos restritivo possível, conferindo-lhe o direito de aprender com os pares com percursos desenvolvimentais normais e proporcionando-lhe aprendizagens e interações adequadas. Do processo inclusivo, a investigação tem demonstrado que saem beneficiadas as crianças com e sem NEE, uma vez que se confrontam com o mundo real, contactam diretamente com a diversidade e veem incrementadas as oportunidades de aprendizagem.

No entanto, nem sempre esta interação é suficiente para que estas aprendizagens ocorram. Torna-se necessário estruturar o ambiente pedagógico, por forma a proporcionar às crianças e jovens práticas desenvolvimentalmente apropriadas, no sentido de rentabilizar a interação com os contextos de vida e otimizar o desenvolvimento de cada indivíduo.

No caso específico de alunos cegos e com baixa visão, a legislação, nomeadamente o Decreto-Lei n.º3/2008, artigo 24º, prevê a sua inclusão através de uma rede de escolas de referência com vista a concentrar meios humanos e materiais que possam oferecer uma resposta educativa de qualidade a estes alunos. Estas escolas concentram alunos de “um ou mais concelhos” e constituem “uma resposta educativa especializada desenvolvida em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentrem alunos cegos e com baixa visão”. Neste contexto inclusivo a criança cega integra uma escola de referência onde convive com os restantes colegas e sempre que as relações que entre eles se verificam sejam favoráveis será meio caminho para que esta construa um conceito positivo de si mesma.

Mesmo integradas em escolas de referência, as pessoas portadoras de deficiência visual estão muitas vezes privadas de participar ativamente no mundo que as rodeia pois não tem oportunidade de ter acesso ao mundo amplo de possibilidades que é mundo das imagens. Esta questão fez surgir o tema e objetivo primordial desta investigação: promover a inclusão através da disciplina de Educação Visual, disciplina que integra o departamento das Artes Visuais (3º ciclo do ensino básico e ensino secundário), e

contribuir para a verdadeira inclusão de alunos cegos no ambiente escolar, proporcionando experiências únicas a todos os envolvidos.

Salienta-se a importância que as Artes Visuais podem adquirir em todo este processo, por contribuírem para o enriquecimento humano, fundamental na construção da personalidade e também das sociedades contemporâneas ricas em diversidade e diferença. As artes colaboram na modificação de mentalidades e contribuem para a promoção de atitudes inclusivas facilitando a interação entre pessoas diferentes questões inseparáveis da tolerância e diversidade social.

Tendo que responder em simultâneo às metas curriculares previstas para disciplina de Educação Visual e ao objetivo desta investigação foi escolhido como tema a ilustração tátil em contexto de sala de aula. Este tema afigurou-se aliciante por não ser muito explorado mas também por permitir o desenvolvimento de atividades diferentes e diversificadas, bem como a consecução de um produto final singular. Para além disso, a utilização da metodologia da investigação-ação, foi utilizada para basear toda a nossa prática numa preparação teoricamente sustentada e reflexiva para o maior desenvolvimento de competências.

O interesse pela ilustração tátil norteou o acesso a bibliografia que favorecesse a sua definição e em que sentido esta poderia ser utilizada no dia-a-dia de pessoas cegas e também pessoas normovisuais (com sentido de visão). Foi também importante contextualizar a deficiência, e mais concretamente a deficiência visual e tentar perceber como é que este projeto poderia ser o mais inclusivo possível tendo em conta as limitações das pessoas portadoras da mesma. A possibilidade de poder criar um livro para todos orientou a reflexão para o conceito de inclusão, sobre o qual muito se fala nos atuais dias e que neste caso está intimamente ligado às artes visuais, mais especificamente à disciplina de Educação Visual onde o livro será idealizado e concretizado por colegas normovisuais para usufruto de todos, inclusivamente alunos cegos.

A caracterização da escola, como se pode verificar pelo atrás exposto, foi fundamental para a compreensão da realidade envolvente. A informação recolhida permitiu uma intervenção mais consciente e contextualizada. A prática pedagógica supervisionada foi exercida na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Viana do Castelo (escola sede do Agrupamento de Escolas da Abelheira). Sendo considerada “escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão” desde o ano letivo de

2007/2008, esta especificidade induziu, motivou e fundamentou a planificação e o desenvolvimento de atividades promotoras de práticas inclusivas.

Sobre esta experiência pedagógica, em contexto de estágio no âmbito do mestrado em ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, se relata no presente trabalho. Para isso, segue-se uma estrutura em 3 partes.

No primeiro capítulo, far-se-á a contextualização da intervenção pedagógica, sendo analisados o contexto da intervenção (escola, turma e disciplina) e o plano geral de intervenção (tema e objetivos, pertinência e estratégias de intervenção pedagógica) terminando com o enquadramento teórico resultante de uma pesquisa bibliográfica, no sentido de fundamentar e relevar o estudo, nomeadamente no que diz respeito às seguintes temáticas da Deficiência Visual, à ilustração Táctil, considerando o contributo das Artes Visuais para a inclusão de crianças e jovens cegos e com baixa visão.

No segundo capítulo, far-se-á uma abordagem à metodologia que norteia a investigação, o contexto e seleção da amostra, bem como o tipo de procedimentos na recolha de dados. Neste capítulo será apresentada a análise dos dados das entrevistas e dos questionários aplicados. Será também efetuada neste capítulo a discussão dos resultados, fazendo a sua relação com a revisão da literatura.

No terceiro capítulo, finaliza-se com as conclusões do estudo e com algumas recomendações para futuras investigações. Este trabalho apela para a necessidade de mudança ao nível das atitudes, conhecimentos e práticas e para o empenhamento de esforços no sentido de tornar a Escola efetivamente Inclusiva.

Capítulo I - Contextualização da intervenção pedagógica

Tomando como princípio orientador de qualquer prática pedagógica atual o conceito de inclusão, e para concretizar, na prática, estratégias efetivas para a construção de uma “escola inclusiva”, foi necessário analisar e compreender o contexto da intervenção pedagógica bem como definir um plano de trabalho que permitisse a consecução dos objetivos propostos. Neste capítulo, começamos por explorar o contexto de intervenção, no sentido de conhecer melhor a escola e a turma, fundamentando as opções teóricas da prática pedagógica implementada.

1.1. O contexto de intervenção

Este projeto foi desenvolvido entre outubro de 2013 e junho de 2014, durante o estágio pedagógico supervisionado numa escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa-visão. Estas escolas “constituem uma resposta dirigida unicamente aos alunos que necessitam de medidas educativas muito específicas, que exigem equipamentos e especializações profissionais de generalização inviável” e são selecionadas em função “de critérios de proximidade e distribuição territorial” (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009, p.13).

Para a implementação e avaliação de toda a intervenção educativa, foi utilizada uma metodologia de investigação-ação que aponta para o desenvolvimento profissional através da promoção de ações e dinâmicas sustentadas e reflexivas (Mesquita-Pires, 2010). O trabalho desenvolvido partiu assim da análise do contexto onde decorreria a prática pedagógica supervisionada – escola e turma, que permitiu a ampliação do conhecimento profissional acerca de uma realidade pouco observada pelo investigador, bem como para o desenvolvimento de práticas apropriadas e contextualizadas que proporcionassem aos alunos envolvidos um ensino, ativo, criativo e motivador.

A investigação-ação pode abranger, segundo Noffke (2010) citado por Mesquita-Pires (2010, pp. 68-69) três dimensões, que se interrelacionam: a pessoal, a profissional e a política. A presente investigação pretende estender-se por estas três dimensões: pela dimensão profissional por que se centra “directamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo e a valorização da profissão docente” que permitirá a melhoria da prática docente futura através da reflexão; pela dimensão pessoal porque foi dado destaque ao “papel dos actores

envolvidos nas práticas de ensino aprendizagem, sendo os alunos o principal centro de interesse; e finalmente pela dimensão política visto que se reconhece “que a aprendizagem da competência investigativa providencia não só significados para lidar com os problemas decorrentes da acção educativa mas também o sentido de agência, ao aproximar-se das questões da vida social.”

O papel do professor no atual paradigma de constante mudança e evolução deve passar pelo questionamento das suas práticas, reflexão e inovação, se pretende que a educação cumpra um dos seus principais desígnios, o de mudar mentalidades, tal como referido por Mesquita-Pires (2010, p. 71)

A investigação-acção procura analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Esta mudança implica a tomada de consciência de cada um dos actores, individualmente, e do grupo, do qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão.

Assim, a caracterização da turma assume, tal como foi referido, vital importância para a implementação da experiência pedagógica. O processo de ensino-aprendizagem que prevê uma adequação de abordagens e estratégias pedagógicas, tendo em conta o conhecimento da realidade da turma onde se pretende intervir, poderá potenciar melhores resultados. Esta foi elaborada a partir de informações cedidas pela Diretora de Turma e que constam do Plano de Trabalho da Turma (PTT). Estas informações foram recolhidas, na sua maioria, através das fichas biográficas dos alunos preenchidas no início do ano letivo. Foram, ainda, definidos os aspetos que se pretenderam investigar, de modo a melhorar a posterior intervenção pedagógica. Assim, esta caracterização foi complementada com informações recolhidas através de uma ficha sociodemográfica e que pretendia recolher diferentes dados sobre os alunos (género, idade, escolaridade, se possuíam algum tipo de Necessidade Educativa Especial, se sim, qual e questões relativas à proximidade com crianças e jovens com NEE.

Esta ficha sociodemográfica integrava a parte inicial do questionário CATCH, aplicado no início da prática pedagógica supervisionada mesmo antes de introduzir a unidade didática sobre Ilustração Táctil. Este questionário, baseado num outro já existente (CATCH; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986), pretendeu recolher informações relativamente às atitudes dos alunos face aos seus colegas portadores de deficiência, mais especificamente em relação a colegas portadores de deficiência visual,

bem como através de outro pequeno questionário relativo à opinião dos alunos sobre a unidade didática desenvolvida utilizado no âmbito da avaliação da mesma.

1.1.1. A Escola

É fundamental a caracterização da escola para que se possa compreender a realidade envolvente e para que se possa participar da mesma de forma apropriada e contextualizada. As atividades desenvolvidas neste estágio partiram da caracterização da escola pois foram as suas características mais marcantes que fundamentaram e induziram a planificação e desenvolvimento das mesmas.

Foi na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Viana do Castelo, escola sede do Agrupamento de Escolas da Abelheira, que foi exercida a prática pedagógica supervisionada. Grande parte da informação constante nesta caracterização foi retirada do Projeto Educativo de Agrupamento que está disponível no sítio da escola.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Abelheira situa-se na Freguesia de Santa Maria Maior, da cidade de Viana do Castelo. Todos os estabelecimentos do Agrupamento se localizam em espaços que outrora foram zonas rurais, sendo hoje, dado o significativo aumento da população entretanto registado, zonas habitacionais de elevada densidade populacional, sobretudo, mais jovem. Os alunos são, por isso, na sua maioria, de origem urbana. Ainda que este Agrupamento se localize nos limites da cidade, é com relativa facilidade que se consegue chegar ao centro histórico, onde se pode desfrutar da beleza arquitetónica disseminada pelos vários monumentos existentes na cidade, bem como usufruir dos vários equipamentos, tanto culturais como de lazer, postos à disposição de locais e visitantes.

A Escola C+S de Viana do Castelo abriu as suas portas no ano letivo 1990/91, tendo permanecido com esta denominação até ao ano letivo de 1998/99. Por proposta das diretoras do Jardim de Infância de Viana do Castelo n.º 1, da Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico n.º 4 de Viana do Castelo e da Presidente do Conselho Diretivo da Escola E.B. 2,3 de Viana do Castelo, e de acordo com a deliberação das respetivas Comunidades Escolares, por Despacho de 03 de Maio de 1999, do Secretário de Estado da Administração Educativa, e de harmonia com o Decreto-Lei n.º 115/A/98, foi homologada a constituição do Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira, do qual ficaram a fazer parte os seguintes estabelecimentos: Escola E.B. 2, 3 de Viana do Castelo Escola E.B. 1 da Abelheira Jardim-de-Infância de Viana do Castelo n.º 1. No

ano letivo seguinte, 1999/2000, juntaram-se ao Agrupamento outros oito estabelecimentos: Escola E.B. 1 da Igreja – Meadela; Escola EB 1do Calvário – Meadela; Escola E.B. 1 de Portuzelo – Meadela; Escola E.B. 1 de Outeiro; Escola E.B. 1 de S. Gil – Perre; Jardim-de-infância da Igreja – Meadela; Jardim-de-infância do Calvário – Meadela e Jardim-de-infância de Outeiro. Nos anos letivos subsequentes, a constituição do Agrupamento continuou a sofrer alguns ajustamentos, até que, no ano letivo de 2005/2006, adotou a constituição que ainda hoje mantém e do qual fazem parte os seguintes estabelecimentos: Escola E.B. 2,3 de Viana do Castelo Escola E.B. 1 da Abelheira Escola E.B. 1 da Igreja – Meadela Escola E.B. 1 do Calvário – Meadela Jardim-de-Infância de Viana do Castelo n.º 1 Jardim-de-Infância da Meadela. Segundo dados referentes ao ano letivo 2013/2014 frequentam o ensino regular, neste Agrupamento de Escolas, 1415 alunos do ensino pré-escolar ao 3º ciclo, 69 dos quais são alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais.

Do Agrupamento fazem parte, desde há alguns anos, duas salas de apoio permanente a alunos com multideficiência – uma na Escola E.B. 1 da Abelheira e a outra na Escola EB 2,3 de Viana do Castelo. Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, estas salas passaram a designar-se por Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira Congénita (UAEM). Estas Unidades acolhem aproximadamente 25 alunos e integram duas equipas multidisciplinares constituídas por um técnico de orientação e mobilidade especial e 14 professores da Educação Especial - dos grupos de recrutamento 910 e 930, 11 e 3 professores respetivamente. Estes professores (grupo 910) apoiam crianças e jovens com graves problemas cognitivos, motores, com perturbações da personalidade ou da conduta, e com multideficiência, bem como facultam (grupo 930) apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

A partir do ano letivo 2007/2008, o Agrupamento de escolas passou a ser considerado “escola de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão”, englobando os seguintes estabelecimentos de ensino: Jardim-de-Infância de Viana do Castelo n.º 1, Escola E.B. 1 da Abelheira, Escola E.B. 2,3 de Viana do Castelo e Escola Secundária de Monserrate. O facto de ser Escola de referência motivou o desenvolvimento de unidades didáticas e atividades promotoras de práticas inclusivas.

1.1.2. A Turma

O processo de ensino-aprendizagem será melhor sucedido quanto melhor for a caracterização da turma na qual se vai intervir. A planificação definida pelo grupo disciplinar para a disciplina de Educação Visual que dará azo ao desenvolvimento de unidades para as diferentes turmas não pode estar dissociada da caracterização da turma onde essas atividades vão ser levadas a cabo. Assim, partimos da caracterização da turma para ajustar a planificação e dinamização de unidades de trabalho e outras atividades. Sem ela seria praticamente impossível definir o caminho a seguir.

Mas para que esta caracterização fosse realmente proveitosa, foi necessário definir alguns aspetos que se pretendiam investigar e modelar a intervenção pedagógica de encontro aos mesmos para que os resultados que se pretendem obter sejam relevantes, legítimos e válidos. Visto que esta intervenção se pretendia inclusiva, foi necessário perceber a opinião dos alunos da turma em relação aos seus colegas com deficiência, mais especificamente, colegas cegos e com baixa-visão, por isso foram definidas algumas questões relativas à proximidade dos alunos com crianças e jovens com deficiência, para posteriormente se poder analisar o tipo de atitudes demonstradas para com estes (ver anexo 7). A caracterização da turma de estágio foi elaborada a partir das informações cedidas pela Diretora de Turma e que constam do Plano de Trabalho da Turma (PTT). Informações estas recolhidas na sua maioria através da ficha biográfica do aluno (documento facultado pelo Diretor de Turma, com informações preenchidas pelos próprios alunos no início do ano letivo). Esta caracterização foi completada através de informações recolhidas através de um questionário elaborado pela professora estagiária com o objetivo de descobrir se os alunos possuíam algum tipo de Necessidade Educativa Especial, se mantinham relações de proximidade com amigos ou familiares deficientes para que no final fosse possível aferir se estas informações condicionavam as atitudes dos alunos face aos seus colegas deficientes. Tomando como princípio orientador da prática pedagógica atual o conceito de inclusão, e para concretizar na prática estratégias efetivas para a construção de uma “escola inclusiva”, este inquérito foi fundamental.

A turma foi constituída por 22 alunos, 12 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos. Pelo que se conseguiu perceber durante o decorrer do estágio pedagógico, os alunos desta turma são bastante interessados e participativos, demonstrando bastante interesse nas atividades que lhes são propostas. Alguns alunos

são mais agitados e instáveis ao nível do comportamento na sala de aula e outros ainda menos participativos. A turma integra 3 alunos com Necessidades Educativas Especiais, dos quais 2 que revelam dificuldades de aprendizagem apresentando perturbações dos processos psicológicos básicos que envolvem a compreensão e a utilização da linguagem falada e a escrita que se manifestam por uma aptidão imperfeita de ler, escrever, escutar, fazer cálculos soletrar e pensar; e um com perturbações emocionais cujo comportamento desapropriado causa disfunção dos ambientes onde interage. Estes alunos estão integrados na turma e contam, pelo observado e relatado pelos restantes docentes do conselho de turma, com o apoio, compreensão e aceitação pelos restantes pares, sendo encarados como semelhantes e auxiliados pelos mesmos nas situações mais complexas de aprendizagem na sala de aula. Estes alunos conseguem, sem grande dificuldade acompanhar o ritmo de trabalho da turma na disciplina de Educação Visual, bem como os conteúdos abordados e como tal, não houve diferenciação nos objetivos e forma de avaliação destes alunos, apesar da atenção especial necessária. Na generalidade, a turma apresenta resultados escolares bastante positivos.

De acordo com o questionário aplicado, foi possível perceber que todos os alunos responderam não ser a primeira vez que frequentam turma com alunos de NEE. Dos 22 alunos que integram a turma, 9 tem amigos com deficiência visual. Esses amigos, no caso de 5 alunos que responderam ao inquérito, frequentam a mesma escola. Neste contexto 7 alunos falaram/brincaram na semana imediatamente anterior à aplicação do inquérito com crianças deficientes visuais - dos 10 alunos de sexo masculino inquiridos apenas 1 falou/brincou (na última semana) com alguma criança com deficiência visual; já dos 12 alunos de sexo feminino metade falou/brincou (na última semana) com alguma criança portadora de deficiência visual. É de salientar algumas dúvidas levantadas pelos alunos relativamente ao que é a deficiência visual. Alguns alunos perguntaram se doenças como estigmatismo ou estrabismo poderiam ser consideradas como deficiências. Não foram esclarecidos quanto às suas dúvidas para não fossem condicionados nas suas respostas. E assim sendo 7 alunos referiram ter deficientes visuais na família (mãe; pai; irmão (ã); avós; tios; primos).

1.1.3. A disciplina de Educação Visual

A disciplina de Educação Visual faz parte do currículo nacional do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano) com o objetivo de desenvolver nos alunos a curiosidade, a

imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos, através da realização de ações e experiências sistemáticas. Para isso, as metas curriculares para a disciplina de Educação Visual do 3º ciclo apresentam-se definidas para os três anos que o constituem, tendo como objetivo “estimular um universo de conhecimentos abrangentes e incentivar a assimilação de conhecimentos em rede permitindo alcançar uma educação em que o conhecimento circula, progride e se difunde” (Ministério da Educação, 2012).

As metas de Educação Visual concretizam um ensino de ampliação gradual de conhecimento, facilitando o enriquecimento de conteúdos,

“que no contexto cultural dizem respeito a crenças, costumes e hábitos adquiridos pelo Homem como membro da sociedade, no contexto científico referem-se a informação baseada em princípios certos e comprovados, no contexto experimental dizem respeito ao conhecimento adquirido através da prática, ensaios e tentativas, e no contexto da logística referem-se à organização e gestão de meios e materiais necessários a uma atividade ou ação” (Ministério da Educação, 2012).

Ao longo dos três ciclos de estudos as metas estruturam-se em quatro domínios de referência e concretizam-se através de objetivos e descritores de desempenho se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto. Ainda assim, o professor tem a possibilidade de planificar as sequências programáticas da maneira que entender mais correta e adaptando-as à turma e à escola onde leciona.

Esta educação através da Arte assenta na defesa dos valores estéticos. Ela deve marcar o perfil do aluno, como futuro cidadão, podendo, no entanto, surgir como projeto pessoal. Por se apresentarem tão essenciais estão presentes nos 3 ciclos do ensino básico desenvolvendo, em cada um deles a expressão pessoal, social e cultural dos alunos, aliando imaginação, razão e emoção, modificando as mentalidades dos alunos através de novas perspetivas e formas. Conforme as competências essenciais para a educação artística previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico,

A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (2001, p.149)

É o seu poder de concretização de mudança que a torna uma disciplina privilegiada no contexto da inclusão, opinião reiterada na Conferência Mundial sobre Educação Artística onde se reconheceu “o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade” (UNESCO, 2006, p.19).

1.1.4. Fundamentos para a seleção do tema em estudo

Na implementação deste projeto surgiram desde o início algumas questões. Uma das mais pertinentes, e cuja resposta era indispensável ao desenvolvimento do mesmo, era, tal como Adam (2011, p. 25) refere, «como um vidente pode ensinar um cego se não conhece o “mundo” dos deficientes visuais?». Esta questão deu o mote para a escolha do primeiro momento e instrumento de recolha de dados. Nesse sentido, considerou-se necessário entrevistar algumas pessoas invisuais para que, mediante os resultados obtidos, se delineasse toda a posterior investigação.

Numa fase inicial, entrevistaram-se duas pessoas deficientes visuais, nos seus locais de trabalho: a responsável pelo serviço de Leitura Especial da Biblioteca Municipal de Viana do Castelo e uma professora do Ensino Especial do Agrupamento de Escolas da Abelheira. A escolha das pessoas a entrevistar considerou-se pertinente por estarem intimamente envolvidas no tópico de investigação adotado. A entrevista de um profissional de biblioteca era incontornável, tendo sido contactada a Biblioteca Municipal de Viana do Castelo no sentido de perceber melhor que livros se publicam para pessoas cegas, limitações e oportunidades de intervenção, de acordo com a sua experiência. Na existência de um serviço de Leitura Especial, foi entrevistada a pessoa responsável pelo mesmo. Já na escola onde decorreu o estágio pedagógico supervisionado foi necessário conhecer o corpo docente que integrava o núcleo do Ensino Especial. Uma das professoras (cega) demonstrou-se disponível para esclarecer e contribuir para a pesquisa com o que fosse necessário. Estas entrevistas foram de vital importância para toda a investigação, pois foi a partir delas que esta foi definida, surgindo a ideia de implementação de uma experiência pedagógica junto da turma de estágio atribuída.

Foi através das informações obtidas através das mesmas que se reconheceu a pertinência de toda esta investigação, visto que as entrevistadas consideraram se fulcral

importância o tema em questão. Tal deu o mote para o desenvolvimento de uma pesquisa educativa baseada na ação. São já amplamente reconhecidas as potencialidades deste tipo de investigação para a mudança educativa, neste caso relacionada com a inclusão de alunos portadores de deficiência visual. O entendimento das questões que antecedem toda a ação educativa, só foi possível através das referidas entrevistas

A cegueira, independentemente do tipo e da severidade e também do indivíduo em que se verifica, causa constrangimentos ao nível do ritmo quotidiano em geral, pois as pessoas cegas necessitam de mais tempo para a realização de ações comuns, tais como as tarefas domésticas e deslocações, ficando nestas últimas dependentes dos transportes públicos e/ou de terceiros. É de referir que as pessoas portadoras de deficiência visual, ainda assim, procuram “adquirir competências de orientação e mobilidade, bem como outras estratégias de compensação e meios auxiliares de locomoção” por forma a diminuir as barreiras físicas e de atitude que a sua situação acarreta.

A leitura tem, para as pessoas cegas, bem como para as normovisuais, um papel preponderante ao nível do desenvolvimento pessoal e social. Contudo, as pessoas cegas poderão apresentar uma atitude muito positiva relativamente à mesma pois consideram que fomenta e promove a curiosidade e cultura geral, mas na qual o acesso à imagem é limitado. Por outro lado poderá verificar-se uma atitude menos elogiosa da leitura por comprometer o desenvolvimento pessoal e social, devido à acessibilidade a livros em tempo real, destacando-se nesta vertente questões de ortografia que acabam por ficar comprometidas por falta de leitura constante porque ao contrário das pessoas sem problemas de visão que diariamente se veem confrontadas com publicidade escrita em todo o lado onde a ortografia está sempre presente, as pessoas cegas não tem acesso a esta informação.

O acesso a livros destinados a pessoas cegas é feito através de algumas bibliotecas onde existem livros destinados à sua situação (em suporte braille e áudio), mas estes são em número consideravelmente inferior aos disponíveis para pessoas normovisuais é de referir que o livro digital vai proliferando entre bibliotecas e grupos de leitura na internet. É necessário mencionar aqui que na sua grande maioria, estas obras se destinam a adultos. Quando falamos de um público infanto-juvenil é possível constatar a existência de poucos livros com características semelhantes aos idênticos existentes para o mesmo público normovisual. O acesso à imagem visual em livros para

crianças e jovens cegos é-lhes negado devido à sua condição, mas visto que o sentido privilegiado destes é o tato, imagens tácteis poderiam colmatar esta contrariedade e ir de encontro ao princípio da igualdade e da inclusão. Se os livros estiverem adaptados, as crianças e jovens não terão dificuldades. Ainda assim estes devem ser concebidos premiando a leitura através das mãos e devem seguir algumas normas aquando da sua materialização: localização do texto e da imagem na página; as imagens devem ser simples e caso haja necessidade de maior pormenor da imagem, esta deve ser decomposta para uma melhor compreensão; as margens; o tamanho da letra o tipo de papel. Estes livros devem ser atrativos quer se destinem a crianças ou a adultos e o seu conteúdo – o mais importante, impresso em braille. Salienta-se que “o livro ideal para o público em geral não existe pois há sempre pormenores que podem ser postos em causa e por isso devemos concentrar-nos nos objetivos do destinatário mais direto, que no caso desta investigação são os alunos cegos e com baixa-visão do agrupamento.

1.2. Objetivos da intervenção e investigação

O objetivo desta investigação, que pretende promover a inclusão através da disciplina de Educação Visual, é contribuir para a verdadeira inclusão de alunos cegos no ambiente escolar. A escola, através das suas práticas pedagógicas, deve promover a reflexão crítica e potenciar a inclusão da criança, numa perspetiva construtiva do seu desempenho futuro na sociedade. Este é um desígnio de todas as atividades educativas, em todas as disciplinas. Na prática pedagógica supervisionada pretende-se desenvolver e implementar atividades que operacionalizem esta visão através das Artes Visuais. Para a concretização deste objetivo foi desenvolvida uma experiência pedagógica junto da turma de estágio atribuída. O material produzido permite a utilização por parte de todos os alunos, consolidando, assim, a enorme importância do papel inclusivo da escola, como local de reflexão e crescimento equilibrado de todos.

Partindo do objetivo principal deste trabalho, outros mais específicos se afiguram com o intuito de o focalizar e definir: sensibilizar os alunos normovisuais em relação aos seus pares com deficiência visual; valorizar o trabalho colaborativo entre alunos na construção de materiais pedagógicos inclusivos; definir um conjunto de pressupostos e procedimentos que visem e suportem a criação de um livro táctil e inclusivo; e ampliar o espólio de livros adaptados da Biblioteca Escolar.

Considerando que o desenvolvimento da criança é um processo contínuo, e por isso necessita de um meio estimulante para desenvolver as suas capacidades, como bem nos recorda Vygotsky (1962, 1978, 1985), salientamos a importância da criação de condições pedagógicas e da interação, considerando nomeadamente que a interação com o professor e os pares para promover novas aprendizagens. Vygotsky é responsável também pela introdução do conceito “zona proximal de desenvolvimento”, muito utilizado em educação. Para Vygotsky a criança nasce inserida num meio social e é nele que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nesta teoria o sujeito é interativo e constrói o seu conhecimento sobre os objetos, num processo mediado pelo outro. Segundo este autor o conhecimento tem assim origem nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas. Neste cenário a aprendizagem assume um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento. Assim, para a promoção da inclusão educativa, importa a avaliação do potencial de desenvolvimento das crianças e a criação de condições, nomeadamente pedagógicas para a sua efetivação.

Foi, portanto, intenção deste estágio pedagógico, proporcionar aos alunos um ensino, ativo, criativo e motivador, inserido num meio estimulante, propiciador destas aprendizagens.

Na dinamização das atividades letivas tomaram-se como princípios orientadores as exigências sociais e, principalmente, as necessidades presentes e futuras, tudo isto tendo em conta as necessidades dos alunos tentando conseguir um equilíbrio entre todos estes princípios.

A educação artística alargada à noção da linguagem, ultrapassando o verbal e o plástico e incluindo todas as linguagens expressivas e todos os instrumentos de expressão, desempenha um papel importante na educação e formação pessoal dos alunos deste nível etário. As aulas dinamizadas tiveram como principal objetivo a criatividade mais do que a criação, o aluno como pessoa, mais do que o aluno como artista. Uma das maiores preocupações no processo de planificação de aulas era conseguir estratégias para motivar os alunos por forma a atingir aos objetivos propostos.

1.3. Enquadramento teórico da intervenção pedagógica

Neste ponto, proceder-se-á à revisão da literatura, no sentido de compreender melhor as características da deficiência visual e o papel da ilustração táctil na inclusão das crianças e jovens com Necessidades Especiais. Esta revisão permitirá, também compreender o potencial da educação artística no desenvolvimento humano e para a inclusão e servirá de base para fundamentar a experiência pedagógica que será descrita no decorrer deste trabalho. Esta experiência integra o estudo cujo foco é a definição de um conjunto de pressupostos que visem e suportem a criação de um livro táctil e inclusivo, que promova a Leitura para Todos, acessível a todos e não só a um grupo limitado de pessoas, contribuindo para uma verdadeira inclusão nas escolas e fora delas.

Aquando do início desta revisão, a intenção era concentrar a atenção nestas matérias pressupondo encontrar literatura relevante sobre elas pois apresentam-se como parte essencial no desenho da experiência pedagógica levada a cabo. Porém, foi possível constatar que relativamente à ilustração táctil, tema que se considerava ser de suprema importância, a bibliografia existente era muito limitada e era composta em grande parte por estudos mais ou menos recentes levados a cabo nesta área. Esta opinião é partilhada por todas as pessoas que se procuraram no decurso deste trabalho e que estão intimamente relacionadas com a questão da cegueira.

No sentido de atingir o objetivo principal do trabalho, começamos por explorar o contexto do estudo, neste caso, aprofundar as características e implicações da deficiência visual. Dentro desta matéria serão explorados a percepção e o sistema sensorial dando maior ênfase à percepção táctil e de que forma, através dela, as pessoas portadoras de deficiência visual se apropriam da realidade envolvente, facto que se salienta pela capital importância para o presente estudo. Por ser o sistema de leitura e escrita mais utilizado por estas pessoas, o Braille será brevemente comentado bem como os livros editados neste suporte, para que o leitor possa ter uma noção aproximada do que é feito nesta área.

1.3.1 Educação Inclusiva

Visto que um dos objetivos deste trabalho é o desenvolvimento de uma experiência pedagógica inclusiva importa pois refletir sobre o conceito de inclusão e naturalmente sobre a escola, que se pretende inclusiva, fazendo algumas especificações relativamente à inclusão de crianças e jovens portadores de deficiência visual (cegueira

e baixa-visão). Foi feita uma breve análise à legislação portuguesa com o intuito esclarecer algumas das questões apontadas anteriormente e salienta-se, para a importância deste estudo, o referido na Constituição da República Portuguesa que “consagra o princípio da igualdade de todos os cidadãos” (n.º 1 do artigo 71.º) e na Resolução do Conselho de Ministros de 2006 onde está previsto que cabe ao estado

Impulsionar e consolidar o respeito pelos direitos humanos, promover a igualdade de oportunidades, tendo particularmente em consideração os imperativos da promoção da igualdade de género, combater a discriminação e assegurar a plena participação social, económica e política de todas as pessoas sem excepção, com especial atenção para as vulnerabilidades e obstáculos que a estes níveis se colocam às pessoas com deficiências ou incapacidade, são as grandes linhas orientadoras e o fio condutor da política do Governo neste domínio (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006).

Ainda no mesmo documento pode destacar-se que para a concretização do atrás referido

“o conjunto da sociedade e todo e qualquer cidadão, para que à sua medida e dimensão tenham a sua quota-parte de intervenção activa para o desenvolvimento solidário e sustentável de uma sociedade mais coesa e inequivocamente adequada à diversidade.”

Prevista na legislação, a promoção da igualdade de oportunidades no campo da educação manifesta-se já através do movimento da escola inclusiva que surge na década de 80 como um valor segundo o qual, a criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) tem direito a apoio, independentemente das suas capacidades, para participar ativamente nos contextos naturais, dentro da comunidade onde esta se insere. A educação inclusiva baseia-se “no direito de todos – crianças, jovens e adultos – a receberem uma educação de qualidade que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas” (Fávero, Ferreira, Ireland & Barreiros, 2009, p.6).

A inclusão promove uma maior consciencialização e sensibilização dos membros de comunidade em relação às crianças com NEE (Serrano & Correia, 2003), permitindo benefícios desenvolvimentais para todos os envolvidos, incluindo mudanças e oportunidades associadas ao mundo real. Estas crianças beneficiam em termos sociais da interação com os seus pares “normais”, e podem ser levadas a atingir o máximo da sua potencialidade “em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo” (Correia, 2008, p.46). Em contrapartida a criança dita “normal”, aprende a aceitar melhor as suas próprias limitações e a respeitar conceitos como, o da diversidade e da igualdade (Rodrigues,

2000).

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca converteu-se a numa declaração de princípios, políticas e práticas em Educação Especial (UNESCO, 1994). Como um ponto de viragem no que respeita à necessidade de imprimir mudanças a nível dos sistemas educativos, precisamente no que refere à qualidade e à capacidade de responder a todos os alunos de forma equitativa e diversificada. Esta declaração demanda que os estados assegurem uma maior inclusão da pessoa com NEE. Segundo esta Declaração, a tendência da política social durante estas duas últimas décadas, tinha sido a de promover a integração e a participação no combate à exclusão, considerando fulcral a participação e inclusão do indivíduo tão importante para a dignidade humana, que vai de encontro ao exercício dos direitos humanos.

Esta Declaração refere ainda que experiências verificadas em vários países demonstram que a integração das crianças com NEE dentro de contextos inclusivos são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias com o objetivo de proporcionar uma “educação para todos, contudo tal mentalidade não se concretizava anteriormente.

Fazendo uma pequena retrospectiva cronológica em relação à questão da segregação/exclusão até ao atual modelo inclusivo pode dizer-se que até há bem pouco tempo a segregação de pessoas com deficiência era uma realidade comum, pois só na década de quarenta se assistiu à construção de centros para pessoas com deficiências e só a partir dos anos sessenta, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. Segundo Silva (2009, p. 138)

As transformações sociais do pós-guerra, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem, as Associações de Pais então criadas e a mudança de filosofia relativamente à educação especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspetivar a diferença com um outro “olhar”.

Até à efetiva integração de pessoas com deficiência vigorou o princípio da normalização cuja intenção primordial era que a pessoa deficiente desenvolvesse um tipo de vida tão normal quanto possível. Este princípio estendeu-se a vários países da Europa nos anos 70 e pretendia atuar ao nível das várias esferas da vida do cidadão portador de deficiência (família, educação, formação profissional, trabalho, segurança social) e assim “reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário” (Silva, 2009, p.139), tendo em conta as suas

caraterísticas e desenvolvendo competências para que estes integrassem a sociedade o mais equitativamente possível. No ensino verificou-se a aplicação deste princípio de normalização sendo o ensino regular o local de educação para todos permitindo às pessoas com deficiência “o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem” e onde as práticas pedagógicas adotaram uma “vertente mais educativa, configuradas num programa educativo individual, de acordo com as características do aluno, desenhado e desenvolvido, essencialmente, pelo professor de educação especial”. (Sanches, 2006, p. 66)

Foi na década de 80 que se reconheceu o direito à igualdade de oportunidades, o direito à integração e o direito à “normalização” das crianças e dos jovens deficientes, assistindo-se a uma participação plena destes, na sociedade que se entendia de todos e que se deveu à intervenção levada a cabo nas escolas. Apenas os casos cujo ensino regular não conseguisse dar resposta educativa seriam encaminhados para uma instituição de educação especial.

Ao exemplo de outros países, Portugal tem preconizado medidas legislativas neste sentido, direcionadas para as NEE, e problemáticas de risco. Muito embora já a da partir publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 14 de Outubro de 1986 (data que coincide com a entrada de Portugal na União Europeia) se denote a arquitetura do sistema permitindo o acesso à educação por parte de todos foi no início da década de 90 que foram legisladas medidas pelo Decreto-Lei N°35/90 de 25 de Janeiro devido à preocupação do Estado português em relação ao insucesso e à obrigatoriedade escolar, nomeadamente em relação a crianças portadoras de deficiência, Esta nova legislação não contempla a dispensa da escolaridade obrigatória para as crianças portadoras de deficiência, como se verificava em legislação. Concluindo, esta Lei, foi um primeiro passo na Educação para Todos, garantindo a escolaridade gratuita e obrigatória (9 anos), os apoios escolares e sociais das crianças com necessidade educativas especiais. Estas medidas foram aprofundadas com o Decreto-Lei N°319/91, que definiu as medidas a aplicar, de acordo com as necessidades educativas especiais de cada criança e a substituição da classificação em diferentes categorias (baseadas em critérios médicos) pelo conceito de crianças com necessidades educativas especiais (baseado em critérios pedagógicos). Apesar destas mudanças, verificaram-se problemas relativamente aos meios técnicos e recursos materiais de apoio à integração dos alunos. Para colmatar

alguns desses problemas, foi publicado o Despacho Conjunto N°105/97 que estabeleceu o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, de acordo com os princípios consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo e por forma a dar cumprimento às recomendações da Declaração de Salamanca, numa perspetiva mais abrangente de Escola Inclusiva.

É o Decreto-Lei N° 3/2008, última legislação referente à Educação Especial, que determina os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, que vigora atualmente em Portugal. Este decreto visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da escola e estabelece a criação de uma rede de agrupamentos/escolas para a educação de alunos cegos e com baixa visão bem como os objetivos e o conteúdo funcional destes.

O princípio da inclusão parece ser uma das preocupações atuais de muitos investigadores, pais, educadores, titulares de turma, professores e educadores especializados e de outros agentes educativos (Serrano & Correia, 2003). A inclusão deverá promover a introdução “of a more radical set of changes through which schools restructure themselves so as to be able to embrace all children”, neste sentido o papel da escola passa pelo seu envolvimento “in a process of accommodation where the onus is on the school to change, adapting curricula, methods, materials and procedures so that it becomes more responsive” (Frederickson & Cline, 2002, p. 65).

Neste contexto, a função da escola não passa apenas pela transmissão de conteúdos, a escola tem uma responsabilidade social pois é nela que as crianças e jovens passam grande parte do seu tempo e se formam como cidadãos. A escola deve ser aberta a todas as realidades da sociedade, nomeadamente, à deficiência, mas não é automaticamente inclusiva só por que “integra” alunos com NEE. É necessário que as práticas sejam conducentes a uma verdadeira inclusão e estas passam, não só, mas também por mudanças ao nível das atitudes (professores, funcionários, restantes alunos) face à aceitação das diferenças. No que diz respeito aos alunos, McGregor e Forlin (2005, p. 18) referem que “without a positive student attitude many initiatives and objectives of whole schooling may be difficult to implement.” Para que haja uma atitude positiva dos pares em relação aos colegas com NEE é necessário que sejam criadas oportunidades para uns e outros interagirem pois “if such opportunities are not

provided at school, any inadequacies in social interaction will continue past the schooling years and into adult life” (McGregor & Forlin, 2005, p. 28).

Vários autores (ex.: Gibb, Tunbridge, Chua & Frederickson, 2007; McDougall, DeWit, King, Miller & Killip, 2004) afirmam que as atitudes dos pares em relação aos seus colegas com deficiência são um importante aspeto na integração dos mesmos na escola regular ou noutras atividades sociais. Quando os pares têm uma atitude positiva face aos seus colegas com deficiência esta funciona como elemento facilitador da integração dos mesmos. Desta postura de aceitação advém benefícios sociais quer para a criança/jovem deficiente bem como para a criança/jovem dito “normal” (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008). Por esse motivo, e com base na literatura, neste projeto pretende-se levar a cabo uma experiência pedagógica promotora de práticas inclusivas, pretendendo alertar para a importância dos pares na inclusão, mas também para a relevância do papel do professor na consecução de práticas pedagógicas adequadas às características dos alunos, conducentes a uma inclusão mais efetiva.

Pois a educação inclusiva

na escola que temos é isso antes de mais: tornar a escola, globalmente, consciente da nova realidade, da diferença como norma, e da necessidade de reaprender a diferenciação e individualização das aprendizagens, a avaliação dinâmica e interactiva, a flexibilidade curricular, como cultura e prática de todos e de cada um (Baptista, 1998, p. 123).

Vendo a realidade da escola que se pretende inclusiva como um todo, o papel do professor como promotor de práticas inclusivas é de fundamental importância como salientado por Monsen e Frederickson (2004) citados por Gibb et al. (2007)

The importance of teacher attitude has also been highlighted in enabling social and academic inclusion. Children who were taught by teachers who espoused highly positive attitudes to inclusion were found to have significantly higher levels of classroom satisfaction and marginally lower levels of classroom friction than children taught by teachers with less positive attitudes (p. 111).

1.3.2 Deficiência Visual

Nesta parte do enquadramento teórico torna-se fundamental e inevitável situar o leitor em relação a um dos objetos onde recairá a ação desta investigação, os alunos cegos e de baixa visão do agrupamento de escolas onde decorreu a prática pedagógica supervisionada. Esta contextualização é necessária para se perceber as opções efetuadas ao longo deste projeto. Como tal, e além da definição de deficiência visual e sistemas perceptivos serão analisadas e aclaradas questões relacionadas com a perceção táctil

(sistema háptico), com o sistema braille e a leitura para crianças com Deficiência Visual bem como uma pequena análise da situação atual relativamente aos livros para pessoas nesta condição.

Segundo Nielsen (1999, p. 52) a “deficiência visual diz respeito à diminuição da capacidade da visão”. Esta, que pode ser congénita (causa mais comum) ou adquirida, pode caracterizar-se segundo vários níveis e estar associada a múltiplas causas mas em caso algum equivale a uma escuridão total. Dada a natureza desta investigação, não se justifica uma caracterização exaustiva de cada um dos problemas de visão e como tal serão definidos apenas dois tipos: a cegueira e a baixa visão. Nas orientações curriculares para alunos cegos e com baixa visão, da Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008, p. 11), é referido conforme a Organização Mundial de Saúde, que

existe um amplo espectro de perdas de visão situadas ao longo de um *continuum*, correspondendo a baixa visão a acuidades visuais compreendidas entre os 0.3 e os 0.05, e a cegueira a acuidades visuais inferiores a 0.05, ou a um campo visual inferior a 10° em torno do ponto de fixação.

As mesmas orientações (2008) elucidam que estas definições se baseiam em medidas clínicas e são referentes a alterações em duas das funções visuais (acuidade visual e campo visual) que “tem diferentes repercussões no funcionamento visual”.

Atendendo a definições funcionais, a pessoa cega poderá orientar-se em direção à luz, perceber volumes, mas não poderá fazer uso habitual da leitura/escrita. A pessoa portadora de baixa visão, apesar de uma relevante redução da sua capacidade visual, possui resíduos que possibilitam a leitura e a escrita.

Todas as definições utilizadas facilitam a compreensão do conceito de deficiência visual mas pouco ou nada nos podem dizer acerca do real funcionamento visual de cada indivíduo, pois este “depende não só das funções visuais, mas, também, da interação entre estas e fatores pessoais e ambientais” (DGIDC, 2008, p.13). Este ponto de vista é reforçado por Nuernberg (2010, p. 133) que afirma

ao tratarmos da deficiência visual, é fundamental destacar, inicialmente, que não se trata de uma condição única e invariável, mas que se expressa através de quadros bastante distintos entre si. São inúmeras as etiologias possíveis dessa deficiência, que se somam a outras variáveis sociais, ambientais e educacionais.

Quanto à relação existente entre o funcionamento visual de cada indivíduo e o seu desenvolvimento, Nielsen afirma que “os efeitos que as deficiências de ordem

visual têm no desenvolvimento de uma criança dependem da severidade, do tipo de perda, da idade da criança quando a condição se instala e do nível geral de funcionamento desta” (1999, p. 54).

Muito embora os problemas de visão estejam muitas vezes associados a outras doenças mais graves não significa que uma criança/jovem com cegueira ou baixa-visão apresente uma capacidade cognitiva diminuída, tal como afirma Nielsen (1999, p.55) “É importante não esquecer que os problemas visuais não estão associados a quaisquer incapacidades intelectuais. A inteligência de um indivíduo não está relacionada com a sua capacidade ou incapacidade para ver”. O mesmo autor refere ainda que “As crianças com deficiência visual obedecem aos padrões correntes de desenvolvimento, pois a inteligência de um indivíduo não está relacionada com a sua capacidade ou incapacidade para ver (Nielsen, 1999, p. 54).

Devido à condição que a cegueira lhes impõe, o seu desenvolvimento baseia-se em grande parte na percepção da realidade externa através dos restantes sentidos, pois o cérebro adapta-se à falta da visão, facto comprovado por alguns estudos nos quais é referido que

the visual areas of the cortex, similarly, may be reallocated in function, and used to process sound and touch. With the reallocation of the visual cortex to touch and other senses, these can take on a hyperacuity that perhaps no sighted person can imagine (Sacks, 2003, p. 2).

A falta de visão traduz-se apenas numa redução de quantidade de informação que o indivíduo recebe do meio ambiente, restringindo a grande quantidade de dados que este faculte e que adquirem uma dimensão tão importante para a construção do conhecimento sobre o mundo exterior. O referido anteriormente reforça a tese de que o organismo se adapta procurando outras vias de recolha de informação que poderão suprir ou complementar o sistema visual do indivíduo. Este possuirá características e necessidades particulares, tal como acontece com muitos de nós.

Nielsen (1999, p. 54) sustenta que “os efeitos que as deficiências de ordem visual têm no desenvolvimento de uma criança dependem da severidade, do tipo de perda, da idade da criança quando a condição se instala e do nível geral de funcionamento desta.”

É fundamental tentar perceber como é que o cego compreende e estrutura conceitos tendo em conta que não tem ao seu dispor o sentido pelo qual o ser humano absorve a grande parte de informação proveniente do meio que o rodeia. Por este

motivo, a forma como os conceitos são adquiridos por pessoas cegas e por pessoas que veem será forçosamente diferente. Vimos anteriormente que o cego se auxilia dos outros sentidos para conhecer a realidade que o rodeia, e que o tato se constitui como um dos meios mais eficazes para o fazer pois,

“Cuando un ciego está explorando con las manos un objeto extraño para reconocerlo, sucede algo parecido a cuando un vidente mira una forma compleja y desconocida para posteriormente dibujarla. Las manos, al igual que los ojos, aunque de forma más lenta y sucesiva, se mueven de forma intencional para buscar las peculiaridades de la forma y poder así obtener una imagen de ella” (Abad, Monclus, Francino & Rodriguez, 1996, p. 36).

Vimos também que a linguagem (oral e/ou escrita), além do sistema háptico, é indispensável para que as pessoas cegas tenham acesso a essa informação, fazendo assim da audição outro dos sentidos importantíssimos para estas pessoas. E tal como Nielsen, Adam (2011, p. 21) refere que

o impacto da deficiência visual sobre o desenvolvimento individual e psíquico varia muito entre as pessoas. Vários fatores interferem como, por exemplo, a idade em que a deficiência é adquirida, seu grau, a disposição da família, a personalidade, etc. É impossível agrupar o desenvolvimento dos deficientes visuais, pois cada indivíduo é uma pessoa única.

A perceção remete-nos para a ação e para o efeito de perceber ou percecionarmos a informação do mundo que nos rodeia, recebendo, através de um ou vários sentidos imagens, impressões ou sensações externas. Quando percecionamos um objeto podemos dizer que o compreendemos e conhecemos. Nesta perspetiva a perceção faz referência ao conhecimento.

No caso das pessoas portadoras de deficiência visual, cujo sentido da visão se encontra inabilitado, a perceção da realidade exterior será consumada através dos restantes sentidos. Neste sentido, Abad *et al* (1996, p. 34) referem que

(...) es evidente la importancia que adquiere el desarrollo de los otros sentidos como facilitadores de una buena integración de estos sujetos a su entorno inmediato. Por todo ello defendemos y apostamos que hay que tener en cuenta todos los sentidos potenciales, (...) ya que nadie puede negar la importancia que adquiere el término de la multisensorialidad para el conocimiento del mundo que nos rodea.

Através da audição, do tato e dos resíduos visuais sempre que estes existam, os cegos devem procurar compreender e dar significado a toda a informação que recebem da realidade que os envolve. Mas, para que tal seja possível, os sentidos acima descritos deverão ser desenvolvidos e estimulados através de estratégias adequadas o mais cedo possível. Conforme o que afirma Horton (2000, p. 43), referindo-se à educação sensorial

do deficiente visual, este “não dispõe automaticamente de uma maior acuidade dos sentidos do tacto, da audição, do olfacto ou do paladar. Ele terá que aprender a utilizá-los da melhor forma possível.”

A audição, a par do sentido do tato, é uma dos sentidos mais importantes para um deficiente visual, pois é através dele que o sujeito recebe a maior parte da informação, tanto na escola como fora dela. Esse sentido é imprescindível para a orientação do cego. Quantos mais sentidos forem envolvidos no processo, melhor se pode substituir a falta de experiência visual.

A pessoa cega tem uma percepção sequencial dos objetos, pois apercebe-se dos pormenores (através do tato) e de forma sequencial. Tateando apercebe-se do todo (Abad *et al.*, 1996, p. 35). A pessoa que vê consegue através do sentido da visão identificar vários objetos ao mesmo tempo e aperceber-se da sua cor forma e outras características definidoras, bem como da sua posição no espaço. A pessoa cega precisará dos outros sentidos para se aperceber da mesma realidade e esta percepção dependerá sempre do conhecimento e experiência que tem do mundo.

Importa, pois, no caso das crianças e jovens portadoras de deficiência visual “estimular todos os restantes canais sensoriais, ensinando-as a usá-los o mais eficientemente possível” (DGIDC, 2008, p. 16).

É através do sentido do tato que os cegos têm acesso a grande parte da informação que os rodeia. Segundo Horton (2000, p.46) “só o tacto e a exploração táctil estão em condições de fornecer informações exactas acerca da forma do objeto” e só “a prática lhe permitirá aprender a utilizar convenientemente” (Horton, 2000, p. 47) este sentido. O aperfeiçoamento do mesmo facilitará também a aprendizagem da leitura e escrita em Braille.

Tal como o referido por Blanco e Rubio (1993) citados por Nuernberg (2010, p. 135)

cumpre destacar que a percepção visual possui um carácter global, construindo o objeto percebido de modo sintético e simultâneo. Já a percepção tátil ativa ou *sistema háptico*, onde a pessoa toca os objetos de forma intencional, opera por meio de seqüências de estímulos, integrando-os no ato da percepção. Interferem nesse processo o conhecimento anterior e a subjetividade, bem como as ações e movimentos do sujeito sobre o objeto.

Salienta-se a singularidade da percepção táctil em relação à percepção visual porém o tato ativo continua a ser o sistema sensorial “más importante que la persona

ciega tiene para conocer el mundo” (Ochaita, 1990 citado por Abad *et al*, 1996). Este sistema tal como o utilizado na percepção visual implica um sujeito ativo, para que este possa “conocer el mundo mediante el tacto” (Gibson, 1966 citado por Abad *et al*, 1996, p. 61). No caso das pessoas cegas, uma particularidade que sobressai na utilização que fazem do tato para tomar contacto com objetos ou formas é que este, por se limitar às palmas das mãos acaba por ser restritivo, pois o que não cabe na palma da mão não poderá ser facilmente percecionado. Ainda assim, para o cego o tato será o sentido mais importante para que este possa ter acesso ao mundo da imagem.

É importante destacar que nas pessoas portadoras de deficiência visual a formação de conceitos concretos ou abstratos, “dá-se também a partir dos conceitos transmitidos verbalmente pelas pessoas ou pelo meio no qual interagem, além do sistema háptico” (Cardeal, 2009, p. 47).

Usufruindo de uma percepção táctil desenvolvida e tendo conhecimento, a pessoa cega pode ler e escrever através do sistema Braille. Desenvolvido por Louis Braille, é há mais de 150 anos

o meio usado por excelência pelos cegos para a leitura e escrita. Mesmo com o advento de novas tecnologias e o conseqüente aparecimento de formas de acesso alternativas, o braille continua sendo o melhor meio para estar em contato com essa forma de comunicação (Adam, 2011, p. 27).

O Braille é um sistema táctil de leitura/escrita que recorre a um código. Este sistema baseia-se na combinação de seis pontos em relevo, cuja disposição em células organizadas em unidades de dois pontos na horizontal e três na vertical representam as letras do alfabeto e outros caracteres. Estes pontos em relevo afiguram-se bastante próximos entre si mas suficientemente afastados para serem facilmente apreendidos através do sentido do tato. A criação deste sistema por Louis Braille em 1825,

veio possibilitar aos cegos de todo o mundo libertarem-se do analfabetismo e da ignorância em que vinham, vivendo e começarem a ascender a patamares de educação e de cultura cada vez mais relevantes, melhorando assim, acentuadamente, a sua condição social (Ferreira, Oliva & Reino, 2003, p. 15).

Este sistema assume singular importância no processo de realização pessoal, das pessoas portadoras de deficiência visual, nos seus diversos planos (educativo, profissional, cultural, afetivo, interpessoal). Pois tal como referido por Graça Gerardo (da direção nacional da Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal – ACAPO) citada por Francisco (2014), “A educação de uma criança cega privada do Braille está

comprometida. Seria o mesmo que tentar educar uma criança normovisual, sem lhe ensinar a ler ou a escrever, substituindo a leitura e a escrita pela passagem de informações orais.”

A par dos áudio livros, os livros editados no sistema Braille são uma das formas através da qual os cegos conseguem ter acesso a variada informação. Contudo a quantidade disponibilizada destes livros é francamente inferior aos livros de texto impressos.

Segundo Ørjasaeter (1981, p. 9)

En muchos países hay libros para niños en braille. Sin embargo, estos libros pertenecen a las organizaciones para ciegos que los producen, y no existen en las bibliotecas públicas. Por supuesto, los libros para niños en braille deberían figurar en ellas junto de los demás libros para los niños. Los catálogos y las listas de libros nos indican que los libros producidos en braille están destinados principalmente a los adultos.

Em Portugal, existem hoje em dia alguns livros impressos desta forma mas, segundo Graça Gerardo citada por Francisco (2014, janeiro 12), a “percentagem reduzida da informação produzida em suporte Braille é precisamente um dos maiores obstáculos à integração social dos invisuais em Portugal”.

Segundo Peter Colwell, técnico de acessibilidade da ACAPO, estes livros são produzidos pelo Ministério de Educação (regra geral são manuais escolares), pela Biblioteca Nacional (que podem emprestar os livros gratuitamente e enviar os diversos volumes pelo correio gratuitamente também) e pela editora Albuquerque e Castro (a maior parte da sua produção é revistas, também oferecidas aos leitores). Não conseguimos encontrar um livro em braille numa livraria normal. Relativamente a este facto, Graça Gerardo da ACAPO citada por Francisco (2014, janeiro 12) refere que “a Biblioteca Nacional de Portugal tem cerca de 2900 títulos e nove mil edições em braille, bem como versões de 50 periódicos portugueses e estrangeiros e quatro mil títulos de música clássica para canto e instrumentos.” Foi possível constatar, através da consulta do seu catálogo on-line que a Biblioteca Nacional tem um acervo bastante extenso mas, claro, comparado com os livros à venda nas livrarias, é uma gota no oceano.

A pessoa com deficiência visual pode também imprimir os livros em casa com a sua própria impressora braille. É também possível aceder a alguns livros em braille nos serviços de leitura especial de algumas bibliotecas públicas, como é o caso da Biblioteca Municipal de Viana do Castelo.

1.3.3. Ilustração Táctil

Tal como foi referido anteriormente nesta revisão da bibliografia, existem poucos livros em braille e muitos menos que associam o braille à imagem táctil. Vimos também que é através do sentido do tato que a pessoa cega “conhece” o mundo que a rodeia. A ilustração táctil aporta enlevo a esse conhecimento e promove o “diálogo” entre o leitor e o livro.

Ilustrar significa contar por imagens o conteúdo de um texto, de uma ideia ou de um objeto e contempla vários tipos exprimindo-se com técnicas e estilos diferentes, segundo a função que objetiva. Pode dizer-se que a ilustração se situa entre a pintura e o design, porque se exprime através dos elementos visuais da arte e usa o método projetual do design. Existem vários tipos de ilustração, este estudo irá debruçar-se sobre a ilustração narrativa ou “narrativa gráfica” (Coquet, 2000, p.23).

A utilização de imagens visuais para contar histórias tem uma longa história. Poderíamos recuar no tempo e constataríamos que já os nossos antepassados desenhavam nas paredes das cavernas “ilustrando” (sem qualquer texto) cenas da vida quotidiana “contando-nos” assim histórias daquele tempo longínquo. Nos nossos dias, grande parte dos livros infanto-juvenis são povoados de imagens que ajudam o leitor a interpretar ou a melhor perceber o texto. Estas imagens podem complementá-lo ou levar o leitor a “imaginá-lo”. Segundo Cardeal (2009, p. 31), neste processo “encontra-se o ilustrador que, provocando o diálogo entre texto e imagem, se torna corresponsável pela formação do vocabulário visual e estético daquele leitor, além de aproximá-lo do livro.”

Todas as vantagens atrás descritas são enlevadas quando se trata de ilustrações para livros infanto-juvenis. É nestas fases que a criança/jovem demonstra mais curiosidade e é nessa etapa, em especial, que o contato com a leitura se torna essencial e favorável ao desenvolvimento da sua fantasia.

Além do atrás descrito e fazendo alusão aos estudos da psicologia da aprendizagem, Cardeal (2009, pág. 30-31) afirma que a imagem é privilegiada

como fator básico nos processos de alfabetização e leitura, já que a visualização da forma é elemento facilitador na comunicação entre a criança e texto. Além disso, a didática moderna já incorporou o conceito de que a linguagem visual associada à linguagem verbal é das mais eficazes no processo educativo, não apenas como promotora do encontro da criança com o imaginário literário, como também em seu desenvolvimento psicológico.

Quando falamos de imagem visual ou ilustrações de um livro fazemos uma associação automática destas ao sentido da visão. No caso específico dos livros, importa

refletir sobre a situação das pessoas com deficiência visual que têm acesso limitado ao mesmo por variadíssimos fatores. Este facto não é facilmente entendível pois nos nossos dias são largamente conhecidas as vantagens da leitura, designadamente como promotora do desenvolvimento social, profissional e pessoal do ser humano. Existem muito poucas obras literárias disponibilizadas em suportes que possam ser lidos por pessoas com deficiência visual. São na sua grande maioria livros impressos em Braille, muito embora se encontrem alguns exemplares que associam Braille e imagens em relevo (tácteis), estes dedicados a crianças mais pequenas.

Face ao atrás exposto e com o intuito de facilitar o acesso de todos a todo o livro (e não apenas ao seu texto), destaca-se o conceito de Ilustração Táctil, que pretende comunicar uma ideia de um modo tridimensional (Biblioteca Nacional de Espanha, s.d., p. 1),

A través de estas imágenes el deficiente visual podrá entrar en el exquisito mundo de las texturas, a las que podrá explorar, sentir y acariciar (esto es lo que hace el vidente con su mirada) gracias a las múltiples sensaciones que le producirán. Este es el objetivo final, ofrecer al niño ciego goce, aprendizaje y disfrute...” (Abad *et al*, 1996, p. 42).

Este tipo de ilustração conta com uma especificidade, o ser reconhecida, não imediatamente através da visão, mas sim através do sentido do tato. Pode parecer tarefa simples, porém, a transformação de uma imagem visual numa “imagem” passível de ser reconhecida pelo tato por uma pessoa cega levanta uma série de questões. Uma delas, senão a mais pertinente é que “para aquele que não possui nenhuma referência ou memória visual, seu repertório para um código de imagens visuais estaria reduzido” (Cardeal, 2009, p.48). Outra questão não menos importante é que “o tato é uma forma mais lenta de captação da informação devido ao seu carácter sequencial” (Adam, 2011, p.20). Estas duas questões levam-nos a refletir sobre as características essenciais de uma ilustração táctil para que possa ser facilmente identificada por pessoas cegas e que possa, também, ser utilizada por crianças e jovens normovisuais enriquecendo a sua experiência táctil, melhorando e ampliando os seus conhecimentos sobre a mesma, assim “ podría resultar un material de uso ambivalente, instructivo e integrador” (Abad *et al*, 1996, p. 51)

Como visto anteriormente as ilustrações tácteis permitem o acesso às imagens que complementam um livro ou texto. Existem vários tipos de ilustrações tácteis bem como processos de acabamento gráfico que permitem a criação de diferentes texturas tácteis, mediante o fim que se pretende atingir bem como a faixa etária do público-alvo

a que se destinam. Os processos de acabamento gráfico não serão alvo de análise, por não se considerar adequados no âmbito deste trabalho.

Segundo o Guia didáctica Dibujos ConTacto (Biblioteca Nacional de Espanha, s.d., p. 4) as ilustrações tácteis podem ser constituídas por objetos ou partes destes (realizados em diferentes materiais e colados ao livro com cola ou velcro), estas ilustrações são mais adequadas para crianças pequenas; podem ser elaboradas em Thermoform “método en el que se emplea una fuente de calor para ablandar una hoja plástica, de características especiales, sobre una matriz. Este sistema proporciona una imagen muy realista del objeto, ya que es casi tridimensional”; formas planas em diferentes texturas, tais como papel, tecidos ou outros materiais que se assemelham á textura real do objeto/forma representada; e formas e linhas em relevo que podem ser elaboradas em diferentes tipos de material, nomeadamente papel vegetal, onde a imagem é representada pelo seu contorno em relevo mas cuja textura não é representativa do real.

Do reduzido número de livros com ilustrações tácteis, ressaltam alguns aspetos problemáticos. Um deles é segundo Nuernberg (2010),

o princípio de construção de boa parte destes materiais é a reprodução direta de materiais impressos em tinta na forma de relevos dispostos em pontos semelhantes àqueles de simbologia Braille. Transformar imagens que possuem perspectiva e representam objetos em três dimensões em relevos de pontos acaba limitando a condição de acesso.

Segundo Valente (2008, p.1021) “torna-se importante evitar possíveis ambiguidades na interpretação dos desenhos. Para isso, o desenho deve conter todos os elementos necessários para a conceitualização do objeto representado”, deve assim, haver uma preocupação acrescida na elaboração de livros deste tipo. Preocupação essa que é uma constante na organização Typhlo & Tactus, uma organização europeia criada para promover a quantidade, qualidade e disponibilidade de livros com ilustrações táteis para crianças com pouca ou nenhuma visão apresenta no seu site oficial orientações sobre a produção de livros tácteis. As ilustrações devem ser relevantes, claras e simples; a história deve ser suficientemente simples para ser entendida facilmente (inicialmente imagens e histórias devem estar relacionadas com o dia-a-dia e a realidade envolvente, só depois podem ser introduzidas ideias imaginárias e abstratas); devem evitar-se muitos detalhes numa página; as ilustrações devem encorajar a manipulação (toque), ser interessantes e permitir interação; as ilustrações devem estar relacionadas com uma

parte essencial da história e complementar o texto; os detalhes podem ser facilmente identificados; deve evitar-se a sobreposição de imagens; devem respeitar-se as proporções dos objetos e evitar os efeitos de perspectiva; as formas humanas devem ser representadas de frente enquanto formas de animais devem ser representadas de lado (com quatro patas); se um personagem várias vezes ao longo da história deve manter sempre as mesmas características.

Mesmo tendo em conta as anteriores orientações ressalta-se que as características essenciais de um livro táctil devem estar relacionadas com a idade da criança ou jovem, a sua incapacidade (deficiência), o seu desenvolvimento e a sua experiência.

Como se pode constatar na revisão da bibliografia referente à cegueira e suas implicações ao nível da percepção da realidade, o sentido do tato não substitui o sentido da visão e não pode, de todo, ser comparado a este último, mesmo sendo o sentido privilegiado que a pessoa com deficiência visual tem à sua disposição.

As ilustrações tácteis apresentam assim algumas limitações que segundo o *Guía Didáctica Dibujos ConTacto* (Biblioteca Nacional de Espanha, s.d., pp. 4-5) são as seguintes: como a leitura através do tacto se faz sequencialmente, a partir do pormenor para o todo a ilustração táctil pode não ser imediatamente entendida; torna-se difícil reproduzir um objeto ou forma, tatilmente sem que o mesmo perca características essenciais; a mesma forma (contorno) pode ser interpretada de modos diversos; a utilização da forma (linha de contorno) e da textura podem não ser suficientes para identificar a imagem representada na ilustração táctil; as diferenças de tamanho entre a representação e o objeto real podem induzir em erro quanto à identificação do que está representado; visto que o cego tem uma percepção do espaço muito diferente, pois não o consegue ver, torna-se difícil para ele interpretar noções/relações espaciais através de ilustrações tácteis; por último mas não menos importante salienta-se o facto de terem que ser cumpridas, tal como na criação de ilustrações visuais, algumas orientações fundamentais que se referem de seguida.

1.3.4. O contributo das Artes Visuais para a inclusão

No seu livro *Educação pela Arte*, Read (2010), afirma que “o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a comunidade” (p. 18), Mas esta singularidade de nada vale

isoladamente, pois vivemos em sociedade, na qual a Educação tem um papel preponderante. Read afirma ainda:

que a educação deve ser um processo, não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social. Sob este ponto de vista, o indivíduo será «bom» na medida em que a sua individualidade se realiza dentro da totalidade orgânica da comunidade (p. 18).

Segundo a lei de Bases do Sistema Educativo este tem por objetivo principal responder “às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”. Assim, a educação deve promover

o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

A escola afigura-se assim como contexto mais favorável ao aperfeiçoamento do sentido social e das relações interpessoais entre alunos pois “no espaço escolar, as questões relacionadas a preconceitos, estigmas e mitos podem ser superadas, desde que os seus integrantes, professores, alunos, funcionários e pais, discutam e analisem tais questões” (Gil citado por Lira & Schlindwein, 2008, p.173). Esta análise e reflexão tão necessárias para o processo de socialização e para a mudança de mentalidades vão “fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del «otro», del diferente” (Tedesco citado por Raposo, 2004, p.224).

As disciplinas que compõe os currículos escolares contribuem para a concretização dos objetivos da educação coadjuvando entre si conhecimentos, valores, competências. Dada a diversidade presente na sociedade atual, o professor independentemente da disciplina que leciona e como participante ativo deve promover práticas inclusivas tendo em conta que cada aluno possui características particulares que servem em simultâneo para aproximar e distinguir; esses traços intrínsecos à condição humana ao fazerem parte das ações educativas contribuem para a criação de uma escola para a diversidade.

Sendo as artes parte integrante da estrutura da educação devem, também elas ir de encontro aos objetivos principais da educação descritos anteriormente. É conhecido por todos o papel que as artes podem assumir no desenvolvimento integral do ser humano. Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico

as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (p. 149).

O ensino das artes está presente no 3º ciclo do ensino básico na disciplina de Educação Visual e é através dela que práticas inclusivas poderão ser incrementadas. Alunos com NEE integrados em turmas do ensino regular frequentam em grande número as aulas desta disciplina, visto que a arte é uma forma de expressão individual e única onde a heterogeneidade e diferença são respeitadas e valorizadas,

as artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais, que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, permitindo o entendimento das tradições de outras culturas, sendo uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (p. 159)

A expressão das artes no 3º ciclo - a educação visual, constitui-se como disciplina privilegiada no contexto da promoção de valores para a inclusão porque promovem o desenvolvimento integral do indivíduo, pondo em ação capacidades afetivas, cognitivas, cinestésicas e permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade. Proporcionam também ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interação com o mundo bem como são capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando e a sua auto estima e coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e conseqüente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade Além do que foi referido, ainda constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos e facilitam as interações sociais, desempenhando um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais (Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais, p.150).

As vantagens do ensino artístico para a formação do ser humano têm vindo a ser disseminadas por diversos autores ao longo dos tempos. Herbert Read (2010) defendia a tese que a arte devia ser a base da educação, considerando que a “educação da sensibilidade estética é de fundamental importância” objetivando a “expressão do

pensamento de maneira correcta” (pp.20-22). Autores como Read (2010), Lowenfeld e Brittain (1977), Gardner (1999) e Eisner (2003, 2008), muito embora com pontos de vista diferentes, são referências importantíssimas e de certa forma ditam os caminhos que têm orientado o pensamento sobre a importância desta área de ensino. As teses por eles defendidas estimulam quem considera também o ensino da Arte um campo de enriquecimento humano fundamental na construção da personalidade humana e também das sociedades contemporâneas férteis em diversidade e diferença. Neste trabalho não se pretende uma análise pormenorizada do contributo de cada um dos referidos autores para a valorização do ensino das artes, mas por ser necessário reforçar a ideia de que as artes podem contribuir para uma escola mais inclusiva, capaz de receber e integrar pessoas com NEE.

As artes podem contribuir para modificar mentalidades e colaborar na promoção de atitudes inclusivas fomentando a interação entre pessoas diferentes. Lowenfeld e Brittain (1977, p.46) adiantam mesmo que “as únicas possibilidades que têm as crianças de levar a efeito uma verdadeira interação social com seus companheiros (...), ocorrem durante o recreio e nas aulas de arte.” Estes autores defendem que o “processo artístico” se constitui como uma via para o desenvolvimento social das crianças e jovens.

Tudo o que atrás foi mencionado relativamente ao papel da arte para o desenvolvimento integral do ser humano e mais especificamente em relação à sua capacidade de sensibilização para valores inclusivos, no Roteiro para a educação artística (2006) a arte é identificada como componente essencial “de uma educação completa que conduz ao pleno desenvolvimento do indivíduo.”

Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência (p.5).

A arte tem a capacidade de nos emocionar porque exalta as particularidades únicas de cada ser humano e enriquece o nosso pensamento. É também através dela que desenvolvemos o nosso espírito crítico em relação ao que nos rodeia. Através da arte os alunos descobrem habilidades e testemunham a sua aquisição por pessoas com deficiência que se expressam através da linguagem específica das artes e assim contribuem para quebrar preconceitos e barreiras. Está bem justificado “o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento

de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade” (UNESCO, 2006, p. 19).

Neste capítulo foram definidos, de forma sucinta mas completa, os conceitos essenciais para o desenvolvimento deste trabalho: deficiência visual, ilustração tátil, inclusão e de que forma poderia a Educação Visual contribuir para a inclusão indo de encontro também aos dois primeiros conceitos abordados. Será agora possível dar continuidade ao desenvolvimento do mesmo, tendo em conta que as pessoas cegas utilizam o tato como o sentido mais importante para perceber a realidade que os rodeia, sendo que a percepção nesta acepção faz referência ao conhecimento que temos das coisas; a ilustração tátil emerge neste estudo como resposta à falta de livros ilustrados para crianças e jovens cegos, mas também como mote o desenvolvimento de uma experiência pedagógica que tem como objetivo a sensibilização dos alunos para as questões da diferença e inclusão nas escolas e na sociedade em geral. A disciplina de Educação Visual pelo seu carácter integrador e inclusivo impõe-se como via privilegiada para o desenvolvimento deste projeto.

Capítulo II – Desenvolvimento da intervenção pedagógica

Após uma contextualização teórica, neste capítulo pretende-se apresentar o contexto em que o projeto se implementou, dando especial ênfase à metodologia utilizada no estudo que deu origem ao presente relatório de estágio. São referidos os procedimentos utilizados na seleção da amostra, do objeto de estudo e na recolha de dados, tendo em consideração questões éticas relativas à investigação.

2.1. Descrição da intervenção pedagógica

De acordo com o objetivo desta investigação, centrado numa sensibilização para a diferença e pretendendo contribuir para a inclusão de alunos cegos no ambiente escolar através das Artes Visuais a experiência pedagógica foi concretizada de acordo com as metas curriculares previstas para a disciplina de Educação Visual (8º ano de escolaridade), em linha com os objetivos do projeto “Todos Juntos Podemos Ler”, promovido pela Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) e cuja implementação é da responsabilidade da Biblioteca da escola. Este projeto da RBE tem como principal finalidade proporcionar “reais oportunidades de leitura para todos os alunos”, através de “recursos adequados, em diferentes formatos acessíveis aos alunos com NEE, e desenvolver boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as capacidades específicas dos alunos”. Tendo tomado conhecimento do projeto da RBE e estando conscientes da importância do mesmo, foi com grande expectativa que se delineou a experiência pedagógica que deu azo a este relatório de estágio, que vai também de encontro aos objetivos do projeto acima referido.

2.1.1. Desenvolvimento de atividades/plano

No âmbito do desenvolvimento das atividades letivas foi proposto aos alunos que ilustrassem uma pequena história e que, a partir dos trabalhos realizados, se concebesse um livro. Este livro teria que contar com algumas particularidades, nomeadamente, poder ser lido por pessoas cegas e por pessoas normovisuais. Assim, teria que conter texto impresso e em braille, bem como imagens visuais e tácteis.

Durante as seis aulas previstas para o desenvolvimento da unidade didática (anexos 1, 2) sobre Ilustração Táctil os alunos assistiram, em primeiro lugar, à leitura da história (anexo3) por duas colegas cegas. Nas aulas seguintes abordaram os conteúdos

da disciplina previstos (comunicação visual, design de comunicação, ilustração, ilustração tátil) e desenvolveram atividades que visaram a conceção das ilustrações visuais e táteis para o livro. A impressão do texto em braille ficou a cargo do Serviço de Leitura Especial da Biblioteca Municipal de Viana do Castelo, que se prontificou desde início a colaborar no que fosse necessário. As ilustrações táteis (anexo 4) foram elaboradas em papel vegetal (120 gr.) sobre uma base de cartão, utilizando canetas esferográficas sem tinta.

Tal como referido anteriormente esta experiência pedagógica tem também fundamento no Projeto Todos Juntos Podemos Ler da Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas da Abelheira. Esta biblioteca faz parte do conjunto de dez agrupamentos, onde são prosseguidas ações previstas neste projeto. Este projeto permitiu dotar a Biblioteca Escolar do Agrupamento de Escolas da Abelheira de recursos adequados, em diferentes formatos acessíveis aos alunos com NEE e desenvolver boas práticas de promoção da leitura, tendo em conta as capacidades e necessidades específicas dos alunos.

As Bibliotecas Escolares, tendo em conta o manifesto IFLA/UNESCO, têm como missão disponibilizar os seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e estatuto profissional ou social. Aos utilizadores que, por qualquer razão, não possam utilizar os serviços e materiais comuns da biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos, proporcionando reais oportunidades de leitura para todos os alunos. A finalidade do projeto é promover o sucesso escolar criando oportunidades de leitura para TODOS os alunos, incluindo os que apresentam necessidades educativas especiais. A Rede de Bibliotecas Escolares e a Direção de Serviços da Educação Especial e Apoios Sócio educativos conceberam um projeto conjunto denominado “Todos Juntos Podemos Ler”, que tem como principal objetivo a criação de bibliotecas inclusivas, capazes de proporcionar oportunidades de leitura para todos os alunos.

Perante a crescente inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas do ensino regular, as bibliotecas escolares veem-se, hoje, confrontadas com a imprescindibilidade de responder a uma população escolar com competências diversas e que requer, em muitas situações, meios tecnológicos diferenciados de acesso à leitura.

Criar bibliotecas escolares inclusivas, que assegurem reais oportunidades de leitura para todos os alunos, é talvez um dos maiores desafios colocados às bibliotecas, que se devem assumir como espaço de excelência para o desenvolvimento da literacia e como garante da igualdade de oportunidades quer em contexto sociocultural, quer em situação de aprendizagem.

2.2. Instrumentos de pesquisa

Este ponto está dividido em duas secções e cada uma descreve os diferentes tipos de informação que foram analisados: a informação obtida através do questionário CATCH (Rosenbaum, Armstrong & King, 1986) aplicado no início e no final da unidade didática com o intuito de aferir se a experiência pedagógica teve algum impacto nas atitudes dos alunos face aos colegas com deficiência visual; e a informação obtida pelos quadros de verificação da leitura das imagens em relevo e questionários consequentes para avaliar o grau de facilidade/dificuldade na leitura das imagens tácteis por crianças e jovens cegos e com baixa visão, bem como perceber a importância deste tipo de imagens para os inquiridos.

2.2.1. Questionários

Questionários aos alunos da turma de estágio (pré e pós-teste)

Foram realizados inquéritos junto dos vinte e dois alunos que compunham a turma de estágio atribuída. Com a aplicação destes inquéritos pretendeu-se verificar o tipo de atitudes que os alunos sem qualquer tipo de deficiência manifestam em relação aos seus pares deficientes. Todos os alunos da turma responderam ao inquérito, tendo sido previamente autorizados através de um formulário de consentimento dirigido aos Encarregados de Educação (anexo 5). Este questionário, adaptado a partir do questionário Chedoke-McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH – anexo 6), incluiu 36 itens, abrangeu três dimensões das atitudes dos alunos (afetiva, cognitiva e comportamental) e foi avaliado numa escala de 5 pontos (1, discordo totalmente a 5, concordo totalmente). O questionário CATCH original inclui questões que abrangem as três dimensões de atitudes referidas por Horne (1980, p. 7),

“Generally, attitudes have been thought to consist of components of affect, cognition and behavior:
1) the affective component is evaluative in nature and refers to a person’s evaluation of or feelings

toward an object or person; 2) the cognitive component of attitudes consists of the ideas or beliefs a person holds towards the object or person; and 3) the behavioral component represents a person's intended actions toward the object or person.”

Contudo, o CATCH avalia as atitudes em relação às crianças com NEE, não especificando um grupo específico. Foi, assim, adaptado para a população deste trabalho, substituindo “com NEE” por “com deficiência visual”. Este questionário é respondido através de uma escala de Likert de 5 pontos (1, discordo totalmente a 5, concordo totalmente), uma escala psicométrica utilizada em pesquisa quantitativa e que permite registrar o nível de concordância ou discordância do sujeito em relação a uma afirmação apresentada.

A este questionário foram acrescentadas duas questões que se consideram pertinentes para esta investigação e relacionadas com a opinião dos alunos normovisuais em relação à leitura por parte dos pares com deficiência visual. Questionou-se aos alunos se julgavam que os seus colegas cegos gostavam de ler e se teriam acesso a muitos livros destinados à sua condição.

O questionário foi aplicado no final da experiência pedagógica implementada, com o intuito de verificar a existência de alteração de atitudes dos alunos em relação aos seus pares com deficiência visual.

Questionários aos alunos cegos – testagem das imagens tácteis

Inquiriram-se, também, quatro crianças cegas e com baixa visão do agrupamento de escolas onde decorreu o estágio pedagógico supervisionado, tendo sido previamente autorizados através de um formulário de consentimento dirigido aos Encarregados de Educação (anexo 7). Estes inquéritos (anexo 8) tiveram lugar na escola que cada um dos alunos frequenta (1º e 2º ciclo) e pretenderam aferir e verificar a leitura das imagens em relevo (tácteis) criadas pelos alunos da turma de estágio. Incluía também um breve questionário relacionado com pormenores específicos acerca das imagens tácteis que as crianças/jovens foram convidadas a sentir. Destes inquéritos faziam parte um quadro de verificação da leitura das 10 imagens tácteis produzidas, bem como 6 questões relativas à pertinência deste tipo de imagens em livros infantis e dificuldade e/ou facilidade na leitura das mesmas. Aos alunos foi também indagado se encontravam com facilidade livros destinados à sua condição e em que locais.

2.2.2. Entrevistas

Entre outubro e novembro de 2013, entrevistaram-se duas pessoas deficientes visuais, nos seus locais de trabalho: a responsável pelo serviço de Leitura Especial da Biblioteca Municipal de Viana do Castelo e uma professora do Ensino Especial do Agrupamento de Escolas da Abelheira. A escolha das pessoas a entrevistar considerou-se pertinente por estarem associadas ao início do trabalho de investigação. A entrevista a alguém relacionado com os livros era incontornável, tendo sido contactada a Biblioteca Municipal de Viana do Castelo no sentido de saber qual a pessoa indicada para o esclarecimento de algumas questões relacionadas com os livros que se publicam para pessoas cegas. Na existência de um serviço de Leitura Especial, foi selecionada a pessoa responsável pelo mesmo. Já na escola onde decorreu o estágio pedagógico supervisionado foi necessário conhecer o corpo docente que integrava o núcleo do Ensino Especial. Uma das professoras (cega) demonstrou-se disponível para esclarecer e apoiar a pesquisa com o que fosse necessário. Estas entrevistas foram de vital importância para toda a investigação, pois foi a partir delas que esta foi definida, surgindo a ideia de implementação de uma experiência pedagógica junto da turma de estágio atribuída.

As entrevistas (anexo 9) realizadas compreendiam 5 questões de resposta aberta relacionadas com o tipo de deficiência das entrevistadas e de que forma esta influenciava o seu dia-a-dia, bem como questões relacionadas com a importância da existência de livros que associem o texto em braille a imagens tácteis (tal como acontece nos livros ilustrados para crianças e jovens normovisuais) e quais seriam as maiores dificuldades sentidas pelas crianças e jovens na leitura destes livros sendo adiantadas algumas características para este tipo de ilustrações. O objetivo destas entrevistas, visto que foram conduzidas bastante tempo antes do início da intervenção pedagógica, era o de tentar perceber a importância e a utilidade deste tema junto de pessoas cegas com experiência com o intuito de avaliar se valeria a pena ou não o desenvolvimento de um projeto desta natureza.

Para além da recolha de dados, a autora manteve um registo de todas as informações recolhidas, assim como comentários, reflexões acerca do progresso da investigação. Estas notas basearam-se em apreciações pessoais sobre as reações dos entrevistados às perguntas bem como outras observações que poderiam verificar-se relevantes para este estudo. Um dos aspetos que facilitou a interpretação dos resultados

obtidos foi o diálogo com os participantes sobre a sua experiência. O contacto humano (vivenciado tanto nas entrevistas como nos questionários), próprio da relação entre colegas (professores) e alunos incentivou o intercâmbio de informações visto que os participantes se sentiam considerados como pessoas e não apenas como meros sujeitos.

2.2.3. Procedimentos e Considerações éticas

Toda a informação foi recolhida entre outubro e junho de 2013/2014, ano letivo no qual decorreu a prática pedagógica supervisionada. À Direção do Agrupamento de Escolas foi requerido consentimento para proceder à investigação, garantindo a confidencialidade da escola, da professora orientadora envolvida e dos alunos participantes (anexo 10).

As entrevistas foram realizadas entre outubro e novembro, decorreram nos respetivos locais de trabalho dos entrevistados e foram gravadas para posterior transcrição e análise. Os questionários aplicados aos alunos da turma de estágio decorreram em contexto de sala de aula na Escola E. B. 2, 3 de Viana do Castelo e em suporte de papel, tendo sido solicitada autorização prévia aos Encarregados de Educação dos mesmos. Os questionários/quadros de verificação aplicados aos alunos cegos, durante o mês de junho, decorreram em contexto de sala de aula nas escolas E. B. 1 e E. B. 2,3 de Viana do Castelo, as respostas foram gravadas para posterior transcrição. Aos Encarregados de Educação destes alunos foi também solicitada autorização para aplicação do mesmo.

Durante todo o processo de pesquisa foi consultada diversa bibliografia relacionada com investigação em educação. Toda ela dedica espaço às questões inerentes à ética, considerando a sua destacada importância neste tipo de investigação.

Tal como Cohen e Manion (1994, p. 348) indicam, “ethical issues may stem from kinds of problems investigated and methods used to obtain valid and reliable data”. Os mesmos autores afirmam também que

In the research sequence...a potential source of problems... may arise from the nature of research project itself; the context for the research; the procedures to be adopted; methods of data collection; the nature of the participants; the type of data collected; and what it to be done with the data “ (1994, p. 348).

Como é apontado por Eisner e Peshkin (1990, p. 247) “ethics is ubiquitous” e como tal não pode prescindir de mencionar um aspecto tão importante para esta

investigação qualitativa através da qual informação relacionada com opiniões, valores e atitudes é obtida. Referindo-se à investigação qualitativa, Eisner e Peshkin (1990, p. 248) observam que este tipo de investigação se detém sobre quatro propósitos qualitativos fundamentais: descrição, avaliação, intervenção e crítica. Esta investigação em particular insere-se numa descrição qualitativa que Eisner e Peshkin (1990) definem como:

Descriptive research in education has as its primary purpose a revealing of the human dimensions of some educational phenomenon. This sort of description ordinarily calls for face-to-face involvement with other persons ethical perspectives may come into play. In these setting, while the quality or “fit” of description is clearly uppermost on the researcher’s agenda, problems regarding such things become key personal and/or professional ethical concerns” (p. 251).

Com esta observação os autores pretendem salientar que

doing qualitative descriptive research places the researcher in face-to-face relationships with other human beings, and ethical problems of a personal as well a professional nature are bound to arise. Description is not neutral. It is the interpretative result of an interpersonal engagement with others and as such has the potential of being ethically sensitive, especially with regard to the principle of respect for persons, that Kantian ethical imperative to treat persons as ends in themselves and not as means to our ends” (p. 252).

Robson (1993, p. 33) assinala dez práticas questionáveis no âmbito da pesquisa qualitativa, que devem ser evitadas:

1. Envolver pessoas sem o seu conhecimento e consentimento prévio;
2. Impor a sua participação;
3. Ocultar informações sobre o verdadeiro teor da investigação;
4. Ludibriar o participante;
5. Induzir o participante a assumir posturas que diminuem a sua auto estima;
6. Violar o direito de autodeterminação;
7. Expor os participantes a stresse físico ou mental;
8. Invadir a privacidade;
9. Obter benefícios de alguns participantes;
10. Não tratar os participantes com honestidade, consideração e respeito.

Considerando que esta investigação adotou, como procedimento, a elaboração de entrevistas e inquéritos para recolha de dados, envolvendo a obtenção de informações por meio da interação verbal direta entre indivíduos numa conversa frente a frente,

algumas condições relacionadas com questões éticas foram tidas em conta: a obtenção de autorização da Direção da Escola para o desenvolvimento da pesquisa em espaço escolar; o consentimento dos Encarregados de Educação dos alunos da turma de estágio, por se tratar de alunos menores, para aplicação dos questionários; a permissão dos Encarregados de Educação dos alunos com deficiência visual para proceder à gravação das suas opiniões, bem como responder a inquéritos para conhecer a sua opinião relativamente ao assunto em estudo. A todos os participantes foi dada a oportunidade de manter o anonimato. Toda a informação recolhida foi tratada com a mais estrita confidencialidade.

2.3. Apresentação dos resultados

Na apresentação dos resultados tentou encontrar-se o difícil equilíbrio entre abrangência e economia da descrição. Procurou-se ser o mais explícito possível para facilitar a compreensão do leitor dos resultados. Seguidamente, os resultados vão ser discutidos de acordo com os objetivos iniciais da investigação.

Atitudes dos alunos em relação aos pares com deficiência visual

No sentido de avaliar se as atividades tiveram impacto ao nível das atitudes dos pares, foi administrado o questionário CATCH em dois momentos: um pré-teste aplicado junto dos alunos da turma de estágio atribuída antes da implementação da experiência pedagógica – unidade didática sobre ilustração tátil; e um pós-teste aplicado no final da mesma junto dos mesmos alunos. Serão apresentados os resultados de cada uma das 38 questões do questionário no momento 0 (pré-teste) e 1 (pós-teste) através de uma tabela.

Faz-se de seguida uma descrição das principais mudanças encontradas tendo em conta as médias obtidas em cada um dos momentos. A partir da leitura dos itens, parece notar-se uma diferença positiva, mesmo que ligeira, nas atitudes dos alunos normovisuais para com os seus colegas deficientes visuais são: 1, 7, 10, 15, 17, 19, 22, 28, 30, 31, 33, 34 e 35. Estas questões compreendem as três dimensões das atitudes que o CATCH pretende medir: afetiva, comportamental e cognitiva. No item 1 (afetiva) nota-se uma melhoria nas respostas pois aumenta a média o que quer dizer que há menos alunos a dizer que se preocupavam se alunos com DV se sentassem ao seu lado; no item 7 (comportamental) nota-se uma melhoria nas respostas pois aumenta a média o

que quer dizer que há mais alunos a dizer que ficariam ao lado de uma criança com DV que estivesse a ser arrelhiada; no item 10 (afetiva) nota-se uma melhoria nas respostas pois diminui a média o que quer dizer que há menos alunos a dizer que tem medo de uma criança com deficiência visual; no item 15 (afetiva) nota-se uma melhoria nas respostas pois aumenta a média o que quer dizer que há mais alunos a dizer que ficariam contentes em ter uma criança com DV como amigo especial; no item 17 (cognitiva) nota-se uma melhoria nas respostas pois aumenta a média o que quer dizer que há mais alunos a dizer as crianças com DV são tão felizes como eles; no item 19 (cognitiva) nota-se uma ligeira melhoria nas respostas pois aumenta a média o que quer dizer que há mais alunos a dizer que as crianças com DV sabem como se portar bem; no item 22 (comportamental) nota-se uma melhoria nas respostas pois diminui a média o que quer dizer que menos alunos responderam que tentavam não olhar para crianças com DV; no item 28 (afetiva) nota-se uma melhoria nas respostas pois diminui a média o que quer dizer que há menos alunos a dizer que ficariam envergonhados se uma criança com DV os convidasse para a sua festa de aniversário; no item 30 (cognitiva) nota-se uma ligeira melhoria nas respostas pois diminui a média o que quer dizer que há menos alunos a dizer que crianças com DV estão muitas vezes tristes, salienta-se o aumento do número de alunos que respondeu discordo totalmente; no item 33 (cognitiva) nota-se uma melhoria nas respostas pois aumenta a média o que quer dizer que há mais alunos a dizer que as crianças com DV conseguem fazer novos amigos, salienta-se o aumento do número de alunos que respondeu concordo totalmente e a diminuição do número de alunos a responder que não sabia; no item 34 (afetiva) nota-se uma ligeira melhoria nas respostas pois diminui a média o que quer dizer que há menos alunos a dizer que ficam chateados quando veem uma criança com DV.

Nos restantes itens a média mantém-se praticamente, ou mesmo, inalterada do 1º momento para o 2º momento.

Questão/resposta	Momento 0/Pré-teste						Momento 1/Pós-teste					
	DT	D	NS	C	CT	M	DT	D	NS	C	CT	M
1.Não me preocuparia se uma criança com DV se sentasse ao meu lado na aula	4	1	1	0	16	3,0	1	0	3	1	17	3,5
2.Não apresentaria uma criança com DV aos meus amigos	16	3	3	0	0	0,4	18	2	2	0	0	0,2
3.Crianças com DV conseguem fazer muitas coisas por elas próprias.	0	0	8	5	9	3,0	1	0	2	12	7	3,0
4.Não saberia o que dizer a uma criança com DV.	7	3	8	4	0	1,4	6	6	9	0	1	1,2
5.As crianças com DV gostam de brincar.	0	0	3	4	15	3,5	1	0	3	1	17	3,5
6.Sinto pena das crianças com deficiência visual.	2	2	4	7	7	2,6	0	2	9	5	6	2,6
7. Ficaria ao lado de uma criança DV que estivesse a ser arrelhiada.	0	0	16	4	2	2,3	0	0	3	7	12	3,4
8.Crianças com DV requerem muita atenção dos adultos.	1	2	7	7	5	2,5	1	0	7	11	3	2,6
9. Convidaria uma criança com DV para a minha festa de aniversário.	0	0	3	11	8	3,2	0	1	7	3	11	3,0
10. Tenho medo de uma criança DV.	12	8	2	0	0	0,5	21	1	0	0	0	0,0
11.Falaria a uma criança com DV desconhecida.	1	5	11	2	3	2,0	4	1	12	1	4	2,0
12.Crianças com DV não gostam de fazer amigos.	15	4	3	0	0	0,4	14	4	4	0	0	0,5
13. Gostaria de ter uma criança com DV a viver perto de mim.	0	0	14	8	0	2,3	0	2	11	5	4	2,5
14.As crianças com deficiência visual têm pena delas próprias.	4	3	14	0	1	1,5	3	2	16	1	0	1,6
15. Ficaria contente em ter uma criança com DV como amigo especial.	0	1	12	7	2	2,4	0	2	8	5	7	2,7
16.Tentaria ficar longe de uma criança com DV.	16	4	1	1	0	0,4	17	4	1	0	0	0,2
17.As crianças com DV são tão felizes como eu.	1	3	7	5	6	2,5	1	0	7	6	8	2,9
18.Não gostaria tanto de um amigo com DV como dos outros.	13	5	2	2	0	0,6	15	4	3	0	0	0,4
19. As crianças com DV sabem como se portar bem.	0	0	6	5	11	3,2	0	0	4	5	13	3,4
20.Na aula, não me sentaria ao lado de uma criança com DV.	16	4	2	2	0	0,6	15	3	4	0	0	0,5
21. Gostaria que uma criança com DV me convidasse para ir a casa dela.	0	0	8	13	1	2,6	0	1	9	5	7	2,8

Tabela 1 – descrição das respostas dos alunos ao CATCH (Continua).

(continuação)	Momento 0/Pré-teste						Momento 1/Pós-teste					
Questão/resposta	DT	D	NS	C	CT	M	DT	D	NS	C	CT	M
22.Tento não olhar para as crianças com DV.	16	2	4	0	0	0,4	18	4	0	0	0	0,1
23.Gostaria de fazer um trabalho para a escola com uma criança com DV	0	1	6	7	8	3	0	1	9	7	5	2,7
24.Crianças com DV não se divertem muito.	8	5	8	1	0	1,0	10	4	7	0	1	1
25. Convidaria uma criança com DV para dormir em minha casa.	0	1	10	9	2	2,5	0	1	14	1	6	2,5
26.Assusta-me estar perto de uma criança com DV.	12	7	3	0	0	0,5	18	2	1	1	0	0,3
27.As crianças com DV interessam-se por muitas coisas.	0	0	5	7	10	3,2	0	0	6	2	14	3,3
28. Ficaria envergonhado se uma criança com DV me convidasse para a sua festa de aniversário.	12	7	3	0	0	0,5	13	2	5	1	1	0,8
29. Contaria os meus segredos a uma criança com DV.	0	5	5	7	5	2,5	2	3	6	2	9	2,5
30.As crianças com DV estão muitas vezes tristes.	4	5	11	1	1	1,5	7	2	13	0	0	1,2
31. Gostaria de estar com uma criança DV.	0	1	8	9	4	2,7	0	0	9	7	6	2,8
32. Não iria a casa de uma criança com DV para brincar.	14	7	1	0	0	0,4	12	5	5	0	0	0,6
33.As crianças com DV conseguem fazer novos amigos.	1	0	6	3	12	3,1	0	1	2	4	15	3,5
34.Fico chateado quando vejo uma criança com DV.	7	4	8	3	0	1,3	10	5	6	1	0	0,9
35.Ficaria no intervalo a fazer companhia a uma criança com DV.	0	0	7	6	9	3,0	0	0	4	9	9	3,2
36. As crianças com DV precisam de ajuda para muitas coisas.	2	2	8	7	3	2,3	2	4	10	4	2	2
37.As crianças com DV gostam de ler.	1	0	12	5	4	2,5	0	0	11	8	3	2,6
38.As crianças com DV têm acesso a muitos livros.	0	1	11	3	7	2,7	1	2	11	2	6	2,4

Legenda: DT – Discordo Totalmente; D= Discordo; NS – Não Sei; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; M= Média.

Tabela 1 – descrição das respostas dos alunos ao CATCH (Continuação).

Para recolher a opinião dos alunos face à relevância do desenvolvimento deste tipo de unidade didática, no questionário pós-teste foram introduzidas quatro questões relacionadas com a unidade didática desenvolvida. Além de responderem

afirmativamente ou negativamente a essas questões, os alunos deveriam avaliar a unidade didática – Ilustração Táctil - numa escala de 1 (gostei pouco) a 5 (gostei muito); especificar qual a atividade que mais gostaram de desenvolver (nesta unidade); e mencionar o que retiraram de mais importante/inovador na unidade lecionada.

Dos 22 alunos inquiridos e em relação à questão - Alguma vez participou na elaboração de materiais para colegas da escola salienta-se o elevado número de alunos (11) que responderam já ter participado na elaboração de materiais para colegas da escola. Em relação à questão - Alguma vez tinha desenvolvido uma unidade de trabalho sobre ilustração táctil verifica-se que de 22 alunos, 20 afirmaram que nunca tinham desenvolvido uma unidade de trabalho sobre ilustração táctil e a totalidade dos alunos considerou importante que sejam trabalhadas estas temáticas nas aulas de Educação Visual, tendo 16 alunos considerado que a unidade didática desenvolvida fez mudar a sua atitude relativamente a colegas com deficiência visual.

	SIM	NÃO
Alguma vez participou na elaboração de materiais para colegas da escola.	11	11
Alguma vez tinha desenvolvido uma unidade de trabalho sobre ilustração táctil.	2	20
Considera importante que sejam trabalhadas estas temáticas nas aulas de Educação Visual.	22	2
Considera que esta unidade fez mudar a sua atitude relativamente a colegas com deficiência visual.	16	6

Tabela 2- apresentação das respostas dos alunos às questões inseridas no CATCH aquando do 2º momento de aplicação

Para além da avaliação das atitudes, tentou-se avaliar o grau de satisfação dos alunos em relação às atividades, através dos itens: gostaste de desenvolver esta unidade didática; achas que aprendeste alguma coisa útil para a tua vida; gostava de desenvolver mais unidades didáticas deste género. Como se percebe da tabela abaixo, verifica-se que o grau de satisfação dos alunos em relação a esta unidade se revela amplamente positivo pelo número de respostas dadas numa escala de 1 (gostei pouco) a 5 (gostei muito), onde a maioria das respostas se situa entre o 4 e o 5.

	1 (pouco)	2	3	4	5 (muito)
Gostou de desenvolver esta unidade didática	2	0	3	4	13
Acha que aprendeu alguma coisa útil para a vida	2	0	2	9	9
Gostava de desenvolver mais unidades didáticas deste género	3	2	4	2	11

Tabela 3 – apresentação da opinião dos alunos relativamente à unidade didática desenvolvida sobre Ilustração Táctil

Relativamente à atividade que mais gostaram de desenvolver durante a unidade didática, foram enumeradas pelos alunos e por ordem de preferência as seguintes: desenho das ilustrações (visuais e tácteis), fazer o livro, e “tempestade de ideias” sobre os desenhos a realizar.

Quando questionados em relação ao que de mais importante/inovador retiraram da unidade lecionada (nesta questão alguns alunos referiram mais que uma opção), os alunos referiram que: gostaram de aprender a fazer coisas úteis para pessoas com deficiências visuais; compreenderam que as crianças com deficiência visual gostam e podem ler; é necessário ter em conta as dificuldades dos outros (“e não pensarmos só em nós”); foi benéfico saber mais sobre pessoas com deficiência visual e sobre como leem; não tinham a noção de que as pessoas com deficiência visual podem “ver” com as mãos; gostaram de aprender outras técnicas de expressão, nomeadamente a criação de imagens tácteis; aprenderam a ser solidários (as); e gostaram de trabalhar em grupo.

Perceção da eficácia dos produtos inclusivos elaborados

Para avaliar a eficácia da atividade, foi feita uma leitura das imagens tácteis pelas 4 crianças selecionadas para a amostra (1 cega e 3 com baixa visão), cujas respostas foram registadas individualmente em grelha própria por cada criança sendo utilizado um computador para o efeito. Essas respostas são aqui compiladas para que se possa ter uma noção geral sobre o reconhecimento das mesmas. Os nomes dos alunos foram substituídos por letras por forma a manter o seu anonimato. Os alunos foram convidados a sentir as imagens ao longo da história que eles próprios iam lendo e que estava dividida por parágrafos. Ao fim de cada parágrafo (impresso/braille) surgia a

imagem (visual e táctil) alusiva ao mesmo. Após a análise das respostas concluiu-se que os alunos leram a maior parte das imagens tácteis que foram convidadas a tatear. Ainda assim alguns alunos demonstraram alguma dificuldade na leitura de certas imagens, facto talvez relacionado com complexidade das mesmas. Nestes casos salienta-se que com algumas pistas orais, os alunos acabavam por identificar as imagens presentes nas ilustrações. Destaca -se que apenas duas imagens tácteis não foram identificadas e por alunos diferentes. Segundo os mesmos este facto deveu-se à complexidade das imagens e por não conseguirem fazer uma associação direta entre o que estavam a sentir e o objeto representado. Os resultados obtidos foram amplamente positivos conforme se pode verificar pelas respostas afirmativas alcançadas, bem como pelo entusiasmo e felicidade manifestada por estes crianças e jovens aquando da leitura da história e das imagens tácteis, que sabiam ter sido elaboradas especialmente para eles.

As notas retiradas no decorrer destas breves entrevistas foram muito pertinentes para a análise dos resultados obtidos pois através delas foi possível esclarecer algumas questões que surgiram no decorrer das mesmas. Foi possível constatar que um dos alunos inquiridos (com baixa-visão) ainda não tinha aprendido braille, pois ainda conseguia ler utilizando um ampliador de secretária, aparelho próprio para pessoas portadoras de baixa-visão que lhe permite ler e escrever. Como a sala onde decorreu o inquérito não possuía o referido aparelho foi necessária a leitura da história por um adulto.

Salienta-se que todos os alunos identificam as principais personagens da história (o Jorge e a Lua) e conforme a história vai avançando e se vão familiarizando com a mesma identificam também melhor os restantes elementos/personagens que integram as ilustrações.

O papel utilizado para a elaboração das imagens tácteis foi alvo de interesse por parte de um aluno, que nunca tinha tido contacto com o mesmo nesta situação.

	Lê de imediato	Lê com dificuldade	Não lê
Imagem 1	3 (MP, PM, PL)	1 (MS)	----
Imagem 2	3 (MP, PM, PL)	----	1 (MS)
Imagem 3	3 (MP, PM, PL)	1 (MS)	----
Imagem 5	2 (PM, PL)	1 (MS)	1 (PM)
Imagem 6	4 (MP, PM, PL, MS)	----	----
Imagem 7	4 (MP, PM, PL, MS)	----	----
Imagem 8	1 (PL)	3 (MP, PM, MS)	----
Imagem 9	2 (MS, PL)	2 (MP, PM)	----
Imagem 10	4 (MP, PM, PL, MS)	----	----

Tabela 4 – apresentação das respostas dos alunos em relação à leitura das imagens tácteis.

Com o intuito de complementar a informação recolhida pelos quadros de verificação das imagens tácteis, incluíram-se algumas questões consideradas pertinentes relacionadas com a importância deste tipo de imagens para as crianças e jovens.

Todos os inquiridos consideraram importante a ilustração em relevo em livros para crianças da sua idade e 3 deles consideraram que a ilustração (em relevo) ajuda na compreensão do texto, tendo apenas 1 alunos referido que não fazia grande diferença quase todos os alunos consideraram fácil a leitura das imagens tácteis que lhes foram propostas, referindo apenas 1 aluno esta leitura depende da complexidade da imagem apresentada.

Em relação ao tamanho, a imagem deve ser grande, aproximadamente o tamanho de uma folha A4, para que se possa “ler” melhor.

As dificuldades sentidas pelos alunos na “leitura” de algumas imagens estão relacionadas com o tipo de imagem representada e com os conceitos que envolve. A leitura de uma das imagens – um cofre - levantou algumas dúvidas devido ao facto de estar representada em perspectiva, conceito que os cegos não conseguem entender por não possuírem visão. Como não veem os objetos em perspectiva não conseguem fazer ou entender uma representação desta. Foram os alunos normovisuais que fizeram esta representação e quiseram mantê-la por considerarem que identificava bem o parágrafo para o qual foi elaborada, mas por não se ter demonstrado fácil de assimilar seria uma questão a corrigir num posterior trabalho. Não se identificou um consenso relativamente à facilidade com que os alunos encontram livros que possam ler. Os alunos referem ter contacto com alguns livros na biblioteca da escola e em casa mas declaram que existem poucos livros destinados a crianças e jovens cegas e com baixa-visão facto, que referiram, os entristece.

2.4. Discussão

É necessário nesta fase do estudo que se realize a integração de todos os dados obtidos em relação os objetivos propostos, compreendendo o seu significado em relação à literatura, para que fique claro o que foi atingido e de que forma contribui para a consecução do propósito inicial.

A presente investigação pretendia fomentar a inclusão através da disciplina de Educação Visual, e contribuir para a verdadeira inclusão de alunos cegos no ambiente escolar. Pretende concomitantemente explorar o potencial da educação artística no desenvolvimento humano e para a inclusão fundamentando assim a experiência pedagógica que foi descrita no decorrer deste trabalho. Os objetivos foram concretizados ao longo da investigação a partir de outros mais específicos: sensibilização dos alunos normovisuais em relação aos seus pares com deficiência visual; valorização do trabalho colaborativo entre alunos na construção de materiais pedagógicos inclusivos; definição de um conjunto de pressupostos e procedimentos que visassem e suportassem a criação de um livro tátil e inclusivo; e ampliação do espólio de livros adaptados da Biblioteca Escolar. Serão analisados individualmente cada um

dos objetivos específicos e de que forma contribuíram para a alcançar o objetivo principal.

A sensibilização dos alunos normovisuais em relação aos seus pares com deficiência visual e a valorização do trabalho colaborativo entre alunos na construção de materiais pedagógicos inclusivos materializou-se logo desde o início da unidade curricular pois esta despertou nos alunos pelo menos o interesse no público-alvo para o qual estavam a trabalhar, levantando dúvidas e confirmando opiniões sobre como é que os deficientes visuais desenvolviam tarefas básicas, como a leitura. Foi muito interessante verificar a reação dos alunos aquando da leitura da história “O Segredo da Lua” por duas colegas com deficiência visual (uma cega e outra com baixa-visão). Os alunos ficaram cativados, com a situação que grande parte deles conhecia, mas à qual nenhum tinha antes assistido presencialmente. Todos ouviram com uma atenção e interesse imperturbável e no final todos quiseram tocar o texto impresso em braille, que consideraram singular e admirável.

Como referido no enquadramento teórico a função da escola não passa apenas pela transmissão de conteúdos, esta tem responsabilidade social na formação das crianças e jovens como cidadãos e deve reunir esforços para atender a todas as realidades da sociedade, nomeadamente, à deficiência, mas não será inclusiva só por que acolhe alunos com NEE. A promoção de práticas inclusivas é essencial para a verdadeira inclusão e estas implicam mudanças ao nível das atitudes de todos os envolvidos no processo educativo, a começar por professores e alunos. O papel do professor deve ser também o de ensinar os seus alunos a pensar, refletir e a questionar a realidade que os rodeia para que possam construir opiniões próprias. Para que exista inclusão, não basta que os pares estejam familiarizados com alunos deficientes, “é necessário desenvolver estratégias que vão promover uma interação positiva, responsabilizante e dinâmica” (Sanches, 2005, p.134) e estas deverão ser concretizadas pelo professor.

Vários autores afirmam (McGregor & Forlin, Gibb, Tunbridge, Chua & Frederickson, McDougall, DeWit, King, Miller & Killip, etc.) que os pares e a interação da criança e do jovem com estes são essenciais para o desenvolvimento de atitudes positivas que facilitam a implementação de iniciativas inclusivas e que se anunciam como um importante aspeto na integração de alunos deficientes na escola regular ou noutras atividades sociais. Desta postura de aceitação advém benefícios sociais quer

para a criança/jovem deficiente bem como para a criança/jovem dito “normal” (Vignes, Coley, Grandjean, Godeau & Arnaud, 2008).

Para aferir o tipo de atitudes dos pares em relação aos seus colegas com deficiência foi utilizada uma adaptação do questionário CATCH um reconhecido instrumento na investigação das atitudes dos pares. A partir dos resultados obtidos a partir deste questionário, aplicado em dois momentos diferentes, pôde concluir-se que, regra geral, os alunos apresentam atitudes positivas em relação aos seus pares deficientes visuais, tanto no primeiro momento de aplicação (antes da implementação da experiência pedagógica) como no segundo momento de aplicação (final da experiência). A pouca variação dos resultados tem a ver com o facto de os alunos apresentarem, já no primeiro momento, atitudes muito positivas em relação aos seus colegas deficientes. Segundo a literatura consultada, e concordante com estudos diligenciados anteriormente (Kishi & Meyer, 1994; Rosenbaum et al., 1988, citados por Macdougall et al., 2004, p. 305), “students with direct contact with peers with disabilities held more positive attitudes than students without such contact”, facto verificado nos dados obtidos na ficha sociodemográfica para recolher dados sobre os sujeitos incluída no inquérito aplicado onde a grande maioria dos alunos referiu proximidade com crianças com NEE (familiares ou amigos). Este contacto pode ainda desenvolver “a greater understanding of and sensitivity toward those peers and therefore perceive them more positively” (McDougall et al. 2004, p. 305). Outros fatores são apontados pelo mesmo autor como facilitadores na promoção de atitudes positivas face aos pares com deficiência, nomeadamente: “school culture constructs were significantly associated with student attitudes toward their peers with disabilities (...); school cultures that have an equitable school goal structure influence interpersonal relationships to encourage positive attitudes (...); positive student relationships at the school level had a significant overall association with positive attitudes” e uma explicação para que tal aconteça poderá ser

that students receiving education within inclusive schools (even those students who do not have friends or classmates with disabilities) have become more familiar with students with disabilities and therefore social anxiety related to new situations is not significantly associated with attitudes toward those students. (McDougall et al. 2004, p. 306)

A implementação de experiências/projetos desta natureza é profusamente defendida por diversos autores, nomeadamente por McDougall et al. 2004, p. 307 que refere a importância das mesmas para “increase contact and encourage supportive, respectful, and responsible relationships among students with and without

disabilities that extend beyond the classroom”. Citado por este autor, Mpofu (2003) salienta ainda que estas atividades são “a most effective type of intervention for raising the social status of adolescents with disabilities among their peers without disabilities”.

Tal como o afirma Sanches (2005, p.128),

A mudança geradora de uma educação inclusiva é um dos grandes desafios da educação de hoje porque imputa à escola a responsabilidade de deixar de excluir para incluir e de educar a diversidade dos seus públicos, numa perspetiva de sucesso de todos e de cada um, independentemente da sua cor, raça, cultura, religião, deficiência mental, psicológica ou física.

Pois a escola tem o compromisso de promover a reflexão crítica e potenciar a inclusão da criança através de práticas pedagógicas inovadoras, numa perspetiva construtiva do seu desempenho futuro na sociedade. Este é um desígnio de todas as atividades educativas, em todas as disciplinas e de todos os professores que segundo Sanches (2005, p. 130),

ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

De modo a atingir os principais objetivos delineados - promover a inclusão através da disciplina de Educação Visual, e contribuir para a verdadeira inclusão de alunos cegos no ambiente escolar - na prática pedagógica supervisionada pretendeu-se desenvolver atividades que operacionalizassem esta visão através das Artes Visuais, pois a educação artística desempenha um papel importante na educação e formação pessoal dos alunos deste nível etário. As aulas dinamizadas tiveram como principal objetivo a criatividade mais do que a criação, o aluno como pessoa, mais do que o aluno como artista. Uma das maiores preocupações no processo de planificação de aulas a era conseguir estratégias para motivar os alunos por forma a atingir aos objetivos propostos.

Eisner afirma (2008, p.9) “eu não estou encantado com a ordem de valores e suposições que conduzem a nossa busca de escolas melhores. Eu não tenho a certeza de que possamos caminhar em direcção à utopia e chegar lá.”

Não se pretende “montar uma revolução” com esta breve investigação, mas acredita-se que, tal como reforçado pelo mesmo autor, as artes recorrem a diferentes

formas de pensar e são indispensáveis “para recompor a nossa concepção daquilo que a educação poderá consumir.”

O que nós podemos fazer é gerar outras visões de educação, outros valores para dirigir a sua concretização, outras suposições sobre as quais se possa construir uma concepção de prática escolar mais generosa. Isto é, apesar de eu pensar que a revolução não é uma opção, as ideias que inspiram novas visões, valores e especialmente práticas são-no.” (Eisner, 2008, p.9)

Eisner (2008, p. 14) refere mais adiante que estas visões de educação são “profundamente influenciadas pelas oportunidades de aprender que a escola fornece” e a “promoção de tais pensares requer não só uma mudança de perspectiva, relativa aos nossos objectivos educacionais, mas também uma mudança no tipo de tarefas de empreendimento que nós convidamos os nossos alunos a fazer.”

Para completar todo o quadro atrás descrito salienta-se o indubitável, mencionado por Nuernberg (2010, p.140) “a inclusão não começa por aquilo que se oferece àquele considerado excluído em dado contexto, mas sim pelo espaço e condição que se proporciona para que seja efetivamente autor das circunstâncias em que se constitui como sujeito.”

Através desta experiência inclusiva, que se materializou a partir da unidade didáctica sobre Ilustração Táctil foi possível definir um conjunto de pressupostos e procedimentos que visam e suportam a criação de um livro táctil e inclusivo.

Este conjunto de pressupostos teve a sua origem no aprofundamento de conhecimento sobre a deficiência visual, dos sistemas perceptivos, e mais especificamente acerca da percepção táctil (sistema háptico).

Primeiramente, deve ser lembrado que

“a pessoa cega, quer tenha nascido nessa condição, quer tenha adquirido a cegueira ao longo de sua vida, é antes de tudo um ser humano igual a qualquer outro em seus direitos e deveres, na capacidade de se desenvolver e produzir, no desejo de amar, viver, ser feliz (Silva in Fávero et al., 2009, p.195).

Partindo deste desígnio, foi necessário perceber que tipo de limitações implica a deficiência visual para o seu portador e partindo destas estabelecer formas de as minimizar. No caso desta investigação, a deficiência visual diz respeito à cegueira e à baixa-visão e tal como apontado no enquadramento teórico existem algumas diferenças entre estas duas situações. Essas diferenças puderam ser confirmadas aquando da leitura das imagens tácteis, pois foi possível constatar que as crianças com baixa-visão apresentaram mais facilidade na leitura das mesmas, facto que poderá estar relacionado

com possuírem ainda visão residual e por possuírem uma memória ainda recente dos objetos que os rodeiam e da sua posição no espaço. Foi também apreciado durante a leitura das imagens que todos os alunos leem as imagens de forma sequencial, do todo para o pormenor, conforme o esclarecido por Abad *et al.* (1996, p. 35).

As imagens tácteis foram produzidas a partir de um conjunto de regras estabelecidas nos poucos estudos existentes sobre a matéria e partindo do princípio que

A través de estas imágenes el deficiente visual podrá entrar en el exquisito mundo de las texturas, a las que podrá explorar, sentir y acariciar (esto es lo que hace el vidente con su mirada) gracias a las múltiples sensaciones que le producirán. Este es el objetivo final, ofrecer al niño ciego goce, aprendizaje y disfrute...” (Abad *et al.*, 1996, p. 42).

Considera-se atingido o objetivo adiantado por Abad pois graças à informação recolhida pelos quadros de verificação das imagens tácteis, onde eram incluídas algumas questões relacionadas com a importância deste tipo de imagens para as crianças e jovens, foi possível constatar que todos os inquiridos consideraram importante a ilustração em relevo nos livros para crianças da sua idade e que ajuda na compreensão do texto.

Das várias técnicas existentes para a elaboração de ilustrações tácteis foi escolhida a que mais se adequava ao contexto de sala de aula e referida no Guia didáctica Dibujos ConTacto (Biblioteca Nacional de Espanha, s.d., p. 4), a criação de imagens em papel vegetal utilizando como instrumento uma esferográfica sem tinta que permitiu a elaboração dos relevos na mesma. Foram seguidas orientações de diversos autores (Cardeal, Adam, Abad *et al.*, Nuernberg, Valente) bem com da Typhlo & Tactus, uma organização europeia criada para promover a quantidade, qualidade e disponibilidade de livros com ilustrações tácteis para crianças com pouca ou nenhuma visão, aquando da elaboração das imagens tácteis.

Tentou-se que as ilustrações fossem relevantes, claras e simples e que a história fosse simples para ser entendida facilmente (muito embora a qualidade literária da mesma nunca tenha constituído foco nesta investigação), evitaram-se muitos detalhes numa página e pretendeu-se que as ilustrações encorajassem o toque (todos os inquiridos demonstraram interesse em saber como tinham sido feitas as imagens em relevo e o papel utilizado para a elaboração das mesmas levantou a curiosidade de um aluno que o considerou muito interessante).

Segundo esta organização as imagens deveriam ser interessantes, os seus detalhes facilmente identificados e estar relacionadas com partes essenciais da história completando o texto, mas o resultado final ficou um pouco aquém do esperado, devido a diversas condicionantes. O facto de as imagens tácteis terem partido de imagens visuais refreou os alunos normovisuais na sua criação. Considera-se que a parceria com pessoas cegas/baixa-visão nesta tarefa teria sido fundamental para a elaboração de imagens tácteis de maior qualidade e de mais fácil reconhecimento tal como o adiantado por Nuernberg (2010, p. 140) que considera importante o “envolvimento de pessoas cegas capacitadas na construção deste tipo de ilustrações e dos demais recursos e adaptações pedagógicas voltados a alunos com deficiência visual”.

Ainda assim esta experiência permitiu dar um pequeno contributo para o espólio de livros adaptados da Biblioteca Escolar. Embora o número não seja o mais importante, foi o possível tendo em conta as condições e o tempo previsto para o desenvolvimento desta unidade didática e um estímulo para a continuação deste investimento. Os resultados obtidos poderão favorecer o desenvolvimento e implementação de outras experiências pedagógicas que promovam atitudes inclusivas dos alunos para com os seus pares com deficiência, bem como a produção de pesquisa sobre a eficácia destas experiências na mudança de atitudes e mentalidades.

Apesar da modesta contribuição algumas limitações podem ser apontadas à presente investigação, nomeadamente o facto de este estudo ser limitado a apenas uma turma. Se fosse alargada a todas as turmas do 3º ciclo do Agrupamento, ou inclusivamente aplicada numa escola regular que não fosse de referência, permitiria ter uma visão mais efetiva e válida em relação ao impacto na implementação de tais experiências. O facto de ser aplicada em mais turmas conduziria à produção de mais livros inclusivos.

Capítulo III – Conclusões

Apresenta-se sempre difícil a tarefa de chegar a uma conclusão, mas mesmo assim esta deve ser alcançada com o intuito de obter uma imagem completa, abrangente e lógica de tudo o que foi feito. Neste capítulo é feita a avaliação do trabalho desenvolvido de acordo com o estudo realizado relacionando-o sempre que possível com a revisão da literatura no sentido de objetivar recomendações ou aplicações para futuras investigações.

A investigação é um “processo” que envolve diferentes etapas. Estas podem revelar-se válidas ou não para atingir os objetivos propostos. Se uma destas etapas não for bem delineada e estruturada pode levar ao fracasso todo o trabalho desenvolvido. É feita de seguida a síntese e avaliação de todo o processo de investigação analisando as suas diferentes etapas.

Através da investigação e do cruzamento de dados efetuado entre as entrevistas e os questionários, foi possível constatar a importância de desenvolver e implementar experiências pedagógicas inclusivas por forma a consciencializar todos os envolvidos para a diferença, tão presente nas sociedades atuais. Muito embora o tema da inclusão seja do conhecimento geral e sejam levadas a cabo ações para concretizar, nas escolas e fora delas, é necessário insistir na mudança mentalidades, responsáveis estas pela verdadeira transformação da sociedade.

Cabe assim à escola, aos professores e alunos, um papel preponderante e de grande comprometimento com esta mudança. O professor, ao definir as suas estratégias de ensino de acordo com a realidade que o rodeia – alunos, escola, meio – procura que a sua ação educativa seja o mais efetiva e estimulante possível.

O veículo utilizado neste trabalho para atingir os objetivos propostos inicialmente foi a disciplina de Educação Visual, manifestação das Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico, estando conscientes de que a educação inclusiva não existira verdadeiramente caso não se introduzam modificações na forma e nos conceitos a ensinar.

Como referido no enquadramento teórico, as Artes Visuais podem dar um contributo significativo para o debate e para as práticas nas escolas pois constituem-se como disciplina privilegiada no contexto da promoção de valores para a inclusão. E é

através de práticas inclusivas, como a que foi levada a cabo neste estudo que poderemos caminhar na direção pretendida.

O facto de o estágio pedagógico ter decorrido numa das escolas de referência do país, para alunos cegos e com baixa visão motivou a escolha do tema para esta investigação, dada a importância do contexto educativo para a definição de estratégias de ensino. Outra circunstância que determinou a escolha do mesmo foi a falta de estudos encontrados, calcula-se que não pela importância do mesmo mas sim por se tratar de uma área ainda pouco explorada.

O principal objetivo desta investigação, que se centra numa sensibilização para a diferença, é contribuir para a inclusão de alunos cegos no ambiente escolar através das Artes Visuais. O objetivo foi amplamente atingido pois através da implementação de uma experiência pedagógica foi criado um livro “para todos”, pensado e concretizado para que pudesse ser lido por pessoas cegas e normovisuais. Sabendo que não existem duas pessoas iguais seria utópico acreditar que o livro criado se adapta a toda a população de alunos cegos e com baixa visão do agrupamento de escolas onde decorreu o estágio pedagógico, pois tal como se verificou através do questionário aplicado à amostra selecionada, alguns alunos não conseguiram “ler” certas imagens tácteis.

O facto de o livro ter sido pensado e concretizado com determinadas características para abranger o maior número de leitores (alunos) é só por si um objetivo atingido, no sentido de promover a sensibilização para a diferença sem excluir.

Foi muito importante para esta pesquisa a fase do enquadramento teórico para melhor se compreender a realidade na qual se ia intervir, nomeadamente em relação à cegueira e toda a condição inerente a esta situação. Para reforçar todas as informações recolhidas e para salientar alguns pormenores quase impercetíveis mas cruciais, foi de basilar relevância o contacto direto e o diálogo com algumas das crianças cegas e com baixa visão do Agrupamento durante o desenvolvimento deste projeto,

Ainda assim o seu envolvimento na criação do livro poderia ter sido mais ativo, inclusivamente na seleção das imagens a serem ilustradas tactilmente, pois esta estratégia resultaria numa melhor qualidade e eficácia do livro realizado. Sendo útil em dois sentidos, pois as imagens tácteis seriam com certeza mais legíveis porque teriam sido escolhidas pelo público-alvo e o contacto entre os alunos cegos e normovisuais seria mais constante e efetivo. Tal não se pode verificar por uma questão relacionada com o tempo previsto para o desenvolvimento desta unidade didática que foi de apenas

6 aulas de 90 minutos e 1 de 45 minutos. Numa posterior investigação este seria um fator a ser levado em consideração.

Os diálogos constantes com as duas entrevistadas, fora do contexto das entrevistas foi também muito importante para o desenvolvimento deste projeto, pois estando em contacto com duas pessoas cegas e sendo-lhes feito continuamente o feedback do desenvolvimento do projeto foi possível refletir sobre uma quantidade de pormenores muito importantes relacionados com a concretização física do livro, que para uma pessoa normovisual passam completamente despercebidos. Vários pormenores, tal como foi mencionado, foram referidos e analisados nestas numerosas conversas informais, entre os quais se salientam: o texto impresso em braille aparecer sempre do lado direito e por baixo do texto impresso a tinta para facilitar e permitir a leitura em simultâneo por pessoas cegas e normovisuais; as margens devem ser maiores do que as margens de um livro destinado apenas a pessoas normovisuais para facilitar a leitura com as mãos; como o livro se destina a crianças e jovens as suas páginas não deverão ser impressas em frente e verso, pois muitas das crianças cegas estão ainda a fazer a aprendizagem do método de leitura braille e este detalhe pode confundi-las na leitura; a numeração das páginas em braille deveria ser feita sempre na parte superior da folha para facilitar a orientação da leitura; para evitar a justaposição de muita informação numa página só as imagens tácteis deveriam aparecer na página do lado esquerdo do texto complementando-o.

Com base nas leituras efetuadas e nestas informações foi possível a criação de um livro para todos que integra neste momento a Biblioteca Escolar do Agrupamento. Este livro é diferente dos que existem destinados a pessoas cegas pois não é um livro apenas branco e impresso em braille. Possui capa colorida que inclui título impresso e em braille tal como acontece em todo o restante livro e imagens visuais (com cor) e tácteis tornando-o apetecível tanto para crianças e jovens cegos como para os normovisuais, podendo ser utilizado por ambos concomitante.

Foi também intenção deste projeto enfatizar a importância da consciencialização dos alunos normovisuais em relação aos seus pares com deficiência visual, e muito embora os resultados obtidos através do questionário aplicado nos dois momentos decisivos desta unidade didáctica inclusiva não terem sido tão díspares como o esperado, não significa de todo que este objetivo não tenha sido cumprido. O facto de esta escola ser uma escola de referência que integra alunos com problemáticas muito diversificadas,

poderá induzir a que os alunos convivam com a deficiência (visual ou outra) de uma forma mais natural, manifestando atitudes mais positivas face aos seus colegas com deficiência. Tal facto pode ser verificado através dos resultados obtidos nos dois momentos pois não existem grandes alterações de comportamento do momento antes para o momento após a aplicação da intervenção pedagógica inclusiva. A partir da aplicação do questionário CATCH (Rosenbaum, 1986) e avaliando as respostas em relação às suas três componentes: afetiva que diz respeito aos sentimentos e reações emocionais das crianças e adolescentes relativamente a pares com NEE; comportamental por dizer respeito à manifestação de comportamentos; e cognitiva que diz respeito às crenças das crianças e jovens normais em relação às capacidades ou características de crianças com NEE, pode dizer-se que o grupo de alunos inquiridos apresenta atitudes positivas em relação aos seus pares com deficiência visual, e uma explicação para esta situação poderá ser o facto de as crianças e jovens que frequentam escolas que incluem alunos com NEE e/ou de referência (mesmo não tendo amigos ou colegas na turma deficientes) estarem mais familiarizados com estes por conviverem com eles no mesmo espaço físico. Através das respostas obtidas é também possível constatar que algumas questões levantaram mais dúvidas, tendo a estas os alunos respondidos com a opção – Não Sei, nomeadamente naquelas que diziam respeito à realização de tarefas/atividades da vida diária para as quais os alunos normovisuais pressupõe necessário o uso da visão por ser a realidade que conhecem. Desta experiência saem beneficiadas as crianças e jovens com e sem NEE, uma vez que se confrontam com o mundo real, contactam diretamente com a diversidade e veem incrementadas as oportunidades de aprendizagem. Os jovens da turma, mais especificamente, beneficiaram através desta experiência pois descobriram que o crescimento e desenvolvimento se processam independentemente das diferenças individuais, nos quais a diversidade individual de capacidades e comportamentos deve ser respeitada.

O Ministério da Educação estabelece recomendações para que os professores interessem os seus alunos pelo ensino dos colegas com deficiência visual bem como envolvê-los na criação e adaptação de materiais para eles, valorizando o trabalho colaborativo entre alunos. A disciplina de Educação Visual do 3º ciclo surge assim como veículo para a consecução desta realidade. A partir das metas curriculares previstas para o 8º ano de escolaridade definidas pelo Ministério da Educação, foi definida uma unidade didática que por um lado cumprisse os objetivos previstos nas

metas e por outro desse o seu contributo para a educação inclusiva. Tal como referido anteriormente a disciplina de Educação Visual, afirmação das artes no 3º ciclo do ensino básico, por ser identificada como componente essencial na educação integral do indivíduo predispõe-se à dinamização de atividades diversificadas e enriquecedoras. Através desta unidade didática inclusiva, os alunos de uma turma do ensino regular, tiveram a possibilidade de criar um livro para a sua própria Biblioteca Escolar, livro esse que poderia ser utilizado não só por eles mas também por colegas cegos e com baixa visão. Para a consecução deste propósito tiveram acesso a materiais (papel vegetal 120g) e técnicas (ilustração em relevo) em relação aos quais estão, ou poderão estar já familiarizados, mas com uma diferença substancial, a sua finalidade. A quase totalidade dos alunos da turma de estágio pedagógico afirmou que nunca tinham desenvolvido uma unidade de trabalho sobre ilustração tátil e a totalidade dos 22 alunos considerou importante que estas temáticas sejam trabalhadas nas aulas de Educação Visual e considerando que esta unidade fez mudar a sua atitude relativamente a colegas com deficiência visual cumprindo o seu desígnio de sensibilizar os alunos envolvidos para as questões da diferença e inclusão na escola e na sociedade.

Foram definidos e confirmados um conjunto de pressupostos que visam e suportam a criação de um livro tátil e inclusivo, que poderão ser utilizados como ponto de partida em experiências pedagógicas posteriores.

Tratou-se realmente de um desafio, já que a experiência pedagógica envolveu a apropriação, por parte de todos os seus intervenientes, de uma visão verdadeiramente diferente em relação ao ensino e à aprendizagem.

Mesmo considerando a ideia uma utopia, seria de esperar que esta investigação contribuísse para a melhorar a situação atual, proporcionando assim uma educação de melhor qualidade aos nossos alunos. Este objetivo poderia ser atingido mais proficuamente e iria de encontro à dimensão política da investigação-ação, se por parte dos professores se verificasse uma atualização constante em relação a práticas inclusivas através da formação contínua. Esta deveria ir de encontro à promoção da inclusão em todas as disciplinas (transversalmente).

Novos compromissos se colocam às instituições formadoras sendo-lhe exigidos conhecimentos inovadores que respondam às questões atuais de inclusão nas escolas. Os programas de formação dos professores devem refletir uma perspetiva integrada no sentido de promover nos profissionais competências e conhecimentos necessários ao

desenvolvimento de práticas inclusivas exponenciadas através da transversalidade disciplinar, pois a verdadeira inclusão pressupõe um trabalho conjunto para a criação de métodos inovadores.

As vantagens do ensino artístico para a formação do ser humano têm vindo a ser disseminadas por diversos autores ao longo dos tempos. Este trabalho pretende reforçar a ideia de que as artes, além das vantagens referidas, podem contribuir para uma escola mais inclusiva, capaz de integrar sem excluir pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

As artes podem contribuir para modificar mentalidades e colaborar na promoção de atitudes inclusivas fomentando a interação entre pessoas diferentes. Esta experiência pedagógica revelou-se amplamente positiva e enriquecedora para todos os intervenientes e apresenta-se como um veículo para atingir o objetivo inicial: potenciar o papel das artes na inclusão, promovendo valores, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo, através da mudança de mentalidades, constatando-se como oportunidade singular para o desenvolvimento de diferentes perspetivas em educação, de mudança em relação aos seus objetivos finais, bem como a promoção de atividades diferenciadas junto dos nossos alunos.

Para nós professores, num mundo em constante mudança e evolução, torna-se imperativo questionar práticas, refletir e experimentar, se queremos uma educação capaz de mudar mentalidades.

Referências bibliográficas

- Abad, A.M., Monclus, G.J., Francino, J. M., & Rodriguez, M. P. (1996). *Se pueden tocar los cuentos?*. Madrid: ONCE. Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Adam, D. L. (2011). *Adaptação inclusiva do livro infantil The Black Book of Colours*. Trabalho de conclusão de curso. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Recuperado em 30 de setembro de 2013 de <http://www.slideshare.net/Domiknique/adaptao-inclusiva-do-livro-infantil-the-black-book-of-colors-dominique-adam>
- Biblioteca Nacional de Espanha (sd). *Guía didáctica Dibujos ConTacto*. Espanha: Biblioteca Nacional de Espanha. Recuperado em 11 de novembro de 2013 de <http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/GuiaTallerDibujos/docs/GuiaDibujosConTacto.pdf>
- Cardeal, M. (2008). *Imagem em Relevo: primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas*. In Panorama da Pesquisa em Artes Visuais: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Florianópolis, 19-23 agos. 2008. Recuperado em 25 de novembro de 2013 de <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/114.pdf>
- Cardeal, M. (2009). *Ver com as mãos: A ilustração tátil em livros para crianças cegas*. Dissertação de mestrado, Centro de Artes – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis. Recuperado em 30 de setembro de 2013 de <http://pt.scribd.com/doc/48269726/Ver-com-as-Maos-A-Ilustracao-Tatil-em-Livros-para-Criancas-Cegas>
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th edition). London: Routledge
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *De olhos postos na Educação Especial*, Lisboa.
- Coquet, E. (2000). *A narrativa gráfica – uma estratégia de comunicação de crianças e de adultos*. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Correia, L.M. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE : Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora

- Darras, B., & Valente, D. (2010). *Tactile images - Semiotic reflections on tactile images for the blind*. In Terra Haptica, the Haptic International Journal, n°1, setembro de 2010, Les Doigts Qui Rêvent. Recuperado em 22 de dezembro de 2013 de http://ldqr.org/pdf/TH_Tactile%20Images.pdf
- Dias, M. E. (1995). *Ver, não ver e conviver*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Direção-Geral de Educação (2012). *Metas Curriculares, ensino básico, Educação Visual 2º e 3º ciclo*. Recuperado em setembro de 2012 de <http://dge.mec.pt/metascurriculares/>
- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (2009), *Educação Inclusiva, da retórica à prática – resultados do Plano de Acção 2005-2009*, Estoril: Editora Cercica
- Eisner, E. W. (2003). *What do the arts teach?*. Stanford: Stanford University. Recuperado em 11 de abril de 2014 de ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/429_7_25.pdf
- Eisner, E. W. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8(2),5-17.
- Eisner, E. W. & Peshkin, A. (1990). *Qualitative Inquiry in Education*. New York: Teachers College Press.
- Fávero O., Ferreira W., Ireland, T., & Barreiros D. (org.) (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: Unesco
- Francisco, A. M. . (2014). *Braille reinventou a escrita há 190 anos*. In Expresso, 12 de janeiro de 2014. Recuperado em 5 de janeiro de 2014 de <http://expresso.sapo.pt/braille-reinventou-a-escrita-ha-190-anos=f848787>
- Ferreira, C., Oliva, F., & Reino, V. (2003). *Mãos que leem – testemunhos a Louis Braille*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special Educational Needs, inclusion and diversity – a textbook*. London: Open University Press.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós Educador.

- Gardner, H. (1999). *Arte, mente e cérebro, uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gibb, K., Tunbridge, D., Chua, A. & Frederickson, N. (2007). Pathways to inclusion: Moving from special school to mainstream. *Educational Psychology in Practice*, 23(2), 109-127.
- Horne, M. D. (1980). *How Attitudes are Measured: A review of investigations of professional, peer, and parent attitudes toward the handicapped*. New Jersey: University of Oklahoma.
- Horton, J. K. (2000). *Educação de alunos deficientes visuais em escolas regulares*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Lira, M. C. & Schlindwein, L. M. (2008) A pessoa cega e a inclusão: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural. *Cadernos Cedes*, 28 (75) 171-190.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- McDougall, J., DeWit, D.J., King, G., Miller, L.T. & Killip, S. (2004). High School-Aged Youths' Attitudes Toward their Peers with Disabilities: the role of school and student interpersonal Factors. *Internacional Journal of Disability, Development and Education*, 51 (3), 287-313.
- McGregor, S. J. & Forlin, C. (2005). Attitudes of students towards peers with disabilities: Relocating students from an Education Support Centre to an middle school setting. *International Journal of Whole Schooling*, 1 (2), 18-30.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83
- Ministério da Educação. (1987). *A criança diferente* (versão experimental), Lisboa: Gabinete de estudos e planeamento.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão – orientações curriculares*, Lisboa: DGIDC – Direção Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas Curriculares de Educação Visual do ensino básico*, Lisboa: Direção Geral da Educação

- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula – um guia para professores*, Porto: Porto Editora.
- Nuernberg, A. H. (2010). Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca da sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. In *Revista Educação Especial*, 23 (36), 131-144.
- Ørjasaeter, T. (1981). *Los libros infantiles en la integracion de niños deficientes en la vida cotidiana*. In *Estudios sobre el libro y la lectura* n. 1. Unesco. Recuperado em 26 de novembro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000476/047616so.pdf>
- Raposo, M. E. (2004). *A Construção da Pessoa: educação artística e competências transversais*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa recuperado em 13 de abril de 2014 de <http://run.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf>
- Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Robson, C. (1993). *Real World Research*. London: Blackwell
- Rodrigues, D. (2000). O Paradigma da educação inclusiva – reflexão sobre uma agenda possível. In L.M. Correia (Eds.), *Inclusão* (pp. 7-13). Braga: IEC-Universidade do Minho.
- Sacks, O. (2003). *The Mind's Eye. What the blind see*. In *The new Yorker*, July 28, 2003, pp. 48-59. Recuperado em 2 de janeiro de 2014 de <http://powers.media.mit.edu/wiki/upload/MindsEye.pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Serrano, A.M. & Correia, L.M. (2003). Parcerias pais-professores na educação da criança com NEE. (Org.), L.M. Correia. *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (pp. 61-65). Porto: Porto Editora.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.

- UNESCO (1994). *Final report - World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Valente, D. (2008). *Imagens que comunicam aos dedos: a fabricação de desenhos táteis para pessoas cegas*. In Panorama da Pesquisa em Artes Visuais: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Florianópolis, 19-23 agos. 2008. Recuperado em 15 de julho de 2013 de <http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/094.pdf>
- Vignes, C., Coley, N., Grandjean, H., Godeau, E. & Arnaud C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 182-189
- Vigotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge MA: MIT Press
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological processes* Cambridge MA: Harvard University Press
- Vigotsky, L.S. (1985). Le problème de l'enseignement et du développement à l'âge scolaire. In B. Schneuwly & J. P. Bronckart (eds.). *Vigotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

Legislação

- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.*
- Diário da República, 1.a série — N.º 183 — 21 de Setembro de 2006, Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, p. 6954-6964*
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008, pp. 154-164.*

Anexos

Anexo 1 – Planificação da unidade didática sobre Ilustração táctil

OBJETIVOS GERAIS	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS	ATIVIDADES	RECURSOS	AValiaÇÃO	
Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual. (2 aulas)	Desenvolver ações orientadas para a interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma a informação ainda presente na memória.	Comunicação Comunicação Visual	- Leitura da história “O Segredo da Lua” - Apresentação da proposta aos alunos - Discussão e reflexão sobre os conteúdos: comunicação, os cinco sentidos e ilustração - Análise de vários livros ilustrados - Comparação de diferentes ilustrações - Visualização e análise de imagens referentes a texturas tácteis	Apresentações em Power Point Quadro: Esquemas de traçados à mão livre Livros		
	Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.					
Aplicar e explorar elementos da comunicação visual. (4 aulas)	Identificar áreas de design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade e sinalética).	Design de comunicação (áreas)	- Criação de 8 texturas tácteis (usar ponto, linha, forma) a partir da dobragem de 1 folha de papel vegetal A3, dividida em 8 partes iguais - Análise da história tendo em vista a elaboração de uma síntese que se vai traduzir em imagens/ideias a ilustrar. - Brainstorming sobre as imagens (mentais) que os alunos associam a cada parágrafo da história - Desenho de síntese - Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas - Criação de ilustrações tácteis a partir dos desenhos realizados nas aulas anteriores utilizando papel vegetal, explorando essencialmente a forma, trabalhando-a através da linha de contorno (envolvente) e texturas. - Avaliação da unidade de trabalho - Sensibilização para a visita de estudo a Serralves	Papel cavalete A3/A4 Borracha Lápis de grafite Marcador de ponta fina Papel vegetal Tesouras Esferográficas Computador	Avaliação é feita com base nos critérios de avaliação da disciplina (ver grelha em anexo)	
	Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público, destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento, margens).	Composição gráfica				

2º Período (6 aulas de 90 minutos+1 aula de 45 minutos)

Anexo 2 – Planos de aula da unidade didática

PLANO DE AULA 1	
Data: 10 de fevereiro	90 minutos
Ano: 8º	Turma: B
Disciplina: Educação Visual	
Conteúdos	Comunicação /Comunicação Visual
Objetivos Gerais*	Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Desenvolver ações orientadas para a interpretação, que se fundamenta na recuperação de uma ideia ou reflexão que retoma a informação ainda presente na memória.
Atividades/estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da história “O Segredo da Lua” - Apresentação da proposta aos alunos - Discussão e reflexão sobre os conteúdos: comunicação, os cinco sentidos e ilustração
Recursos	PowerPoint, computador
Sumário	<p>Leitura da história “o Segredo da Lua”, por duas alunas cegas.</p> <p>Explicitação do projeto a desenvolver aos alunos</p> <p>Discussão e reflexão sobre os conteúdos: comunicação, os cinco sentidos e ilustração</p>
Observações:	

PLANO DE AULA 2	
Data: 17 de fevereiro	(90 minutos)
Ano: 8º	Turma: B
Disciplina: Educação Visual	
Conteúdos	Design de comunicação (áreas)
Objetivos Gerais*	Dominar processos de referência e inferência no âmbito da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Desenvolver capacidades de antecipação de informação que vai ser apresentada e discriminada posteriormente no mesmo contexto.
Atividades/estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de vários livros ilustrados - Comparação de diferentes ilustrações
Recursos	Livros
Sumário	A ilustração: análise e comparação de vários livros ilustrados.
Observações: No início da aula será feita referência ao Dia Mundial do Livro que se comemora a 23 de Abril.	

PLANO DE AULA 3

Data: 24 de fevereiro (90 minutos)

Ano: 8º Turma: B

Disciplina: Educação Visual

Conteúdos	Design de comunicação (áreas)
Objetivos Gerais*	Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Identificar áreas de design de comunicação (gráfico, corporativo ou de identidade, embalagem, editorial, publicidade e sinalética).
Atividades/estratégias	- Criação de 8 texturas tácteis (usar ponto, linha, forma) a partir da dobragem de 1 folha de papel vegetal A3, dividida em 8 partes iguais
Recursos	Papel cavalete A3/A4 Tesouras
Sumário	Visualização de alguns exemplos de texturas tácteis. Exercício de criação de texturas tácteis.
Observações:	

PLANO DE AULA 4

Data: 10 de março 90 minutos

Ano: 8º Turma: B

Disciplina: Educação Visual

Conteúdos	Composição Gráfica
Objetivos Gerais*	Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público, destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento, margens).
Atividades/estratégias	- Análise da história tendo em vista a elaboração de uma síntese que se vai traduzir em imagens/ideias a ilustrar. - Brainstorming sobre as imagens (mentais) que os alunos associam a cada parágrafo da história Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas
Recursos	PowerPoint; quadro (esquemas de traçados à mão livre); computador; papel cavalete; lápis de grafite, borracha
Sumário	Análise da história a ilustrar através de um brainstorming sobre as imagens (mentais) que os alunos associam a cada parágrafo da mesma. Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas a partir do desenho.
Observações:	

PLANO DE AULA 5

Data: 10 de março 90 minutos

Ano: 8º Turma: B

Disciplina: Educação Visual

Conteúdos	Composição Gráfica
Objetivos Gerais*	Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público, destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento, margens).
Atividades/estratégias	- Análise da história tendo em vista a elaboração de uma síntese que se vai traduzir em imagens/ideias a ilustrar. - Brainstorming sobre as imagens (mentais) que os alunos associam a cada parágrafo da história Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas
Recursos	PowerPoint; quadro (esquemas de traçados à mão livre); computador; papel cavalete; lápis de grafite, borracha
Sumário	Conclusão da ilustração da história “O Segredo da Lua” (pintura com a técnica de lápis de cor), Breve diálogo sobre a visita de estudo a realizar na próxima sexta-feira (21 de março).
Observações: A parte final desta aula será destinada à promoção e contextualização da Visita de Estudo da turma ao Museu de Serralves no dia 21 de março, no âmbito da Unidade Didática desenvolvida, onde os alunos terão a oportunidade de fazer uma visita guiada a uma das exposições patentes além de participarem na oficina de Artes “Livros de Artista”	

PLANO DE AULA 6

Data: 17 de março (90 minutos)

Ano: 8º Turma: B

Disciplina: Educação Visual

Conteúdos	Composição Gráfica
Objetivos Gerais*	Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público, destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento, margens).
Atividades/estratégias	Desenho de síntese - Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas
Recursos	Power point sobre desenho de síntese; papel cavalete A3/A4; borracha; lápis de grafite; marcador de ponta fina
Sumário	Desenho de síntese (visualização de alguns exemplos). Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas através do desenho de síntese.
Observações:	

PLANO DE AULA 7

Data: 24 de março (90 minutos)

Ano: 8º Turma: B

Disciplina: Educação Visual

Conteúdos	Composição Gráfica
Objetivos Gerais*	Aplicar e explorar elementos da comunicação visual.
Descritores de desempenho*	Dominar conceitos de paginação, segundo as noções implícitas no design de comunicação (mensagem: informação, imagem, palavras, emissor, público, destino; arranjo gráfico: tema, slogan, texto, imagens, grelhas, enquadramento, margens).
Atividades/estratégias	Desenho de síntese - Ilustração das palavras/ideias chave seleccionadas (conclusão)
Recursos	Power point sobre desenho de síntese; papel cavalete A3/A4; borracha; lápis de grafite; marcador de ponta fina
Sumário	Diálogo com os alunos sobre a Visita de Estudo ao Museu de Serralves – visita a exposição e participação na oficina “Livros de Artista” Desenho de síntese (visualização de alguns exemplos). Ilustração das palavras/ideias chave selecionadas através do desenho de síntese. Avaliação da unidade didática.
Observações:	

*de acordo com a formulação referida nas metas curriculares da disciplina de Educação Visual para o 8º ano

Anexo 3 – História “O Segredo da Lua” que serviu de base à ilustração (visual e tátil)

“Andava sempre na Lua”, diziam, daquele menino de olhar triste e distante, sem nome, que vagueava nas ruas de todos os dias. Nestas ruas, o menino ia queimando a infância, tão longe da escola, das fantasias das crianças felizes, tão longe do mundo...

AH! A propósito, chamava-se Jorge, e andava sempre na Lua, diziam.

O Jorge, em tempos, teve um Pai e uma Mãe. O Pai deixou-o ainda antes de lhe ver a cor dos olhos, que eram negros como os da mãe. A Mãe, trapezista de um circo, pouco tempo parou por ali e, em busca de ilusões, de outros mundos, de fama e de fortuna, também partiu.

O Jorge ficou então entregue a si mesmo e aos cuidados de um velho fotógrafo de rua que um dia se encantou com os seus olhos negros e brilhantes. Os olhos de um rapazinho que por ali vagabundeava, distante, como se andasse sempre na Lua. Este seu companheiro chamava-se Leonel, por sinal, Sr. Leonel Chapa, apelido herdado, não dos seus pais, mas de muitos anos passados atrás da máquina de imagens que com ele partilhava o desgaste do tempo.

Longe da rua onde passavam os dias, havia um lugar onde o Jorge se refugiava, uma velha fábrica abandonada. Para isso, contava com a cumplicidade do Sr. Leonel, que ficava a observá-lo de longe, como se entendesse o que havia de comum entre aquele lugar e o menino.

Lá dentro, ele ficava sentado a olhar a Lua por entre o teto fendado como se estivessem a falar, como se houvesse segredos que ambos partilhavam e que ninguém conseguiria nunca compreender – o Jorge e a Lua. Largas horas passavam os dois, guardados pelo silêncio da noite escura onde brilhavam os olhos inquietos de um menino que sonhava acordado.

Sonhava com os olhos da Mãe, imaginava-a num imenso circo no céu, saltando de estrela em estrela. Sonhava também com o Pai, não o conhecia, mas acreditava que fosse um bravo marujo à conquista de mundos longínquos. E sonhava com a alegria que via nos olhos das outras crianças e procurava involuntariamente um sentido para o seu abandono. A resposta, pensava ele, estaria naquele distante globo branco. Ali estaria guardado como um precioso tesouro, tudo aquilo que nunca conhecera, mas sabia existir.

Certo dia, o Sr. Leonel dormia e acordou com o riso do Jorge que se ouvia ao longe e que parecia vir da velha fábrica. Por momentos, pensou ter sonhado, mas logo percebeu que não. O menino ria como nunca tinha ouvido. Curioso e indignado, correu para a fábrica. O que teria feito aquela criança triste e distante rir com tanta vontade?

Chegado ao local, o Jorge pegou-lhe nas mãos e disse:

- Leonel, nunca mais voltaremos aqui. A Lua contou-me tudo.

Perplexo, o Sr. Leonel abraçou-o, tentando esconder as lágrimas que brotavam, pois o Jorge, após muito tempo, esquecera a tristeza. Entretanto, o Jorge insistiu:

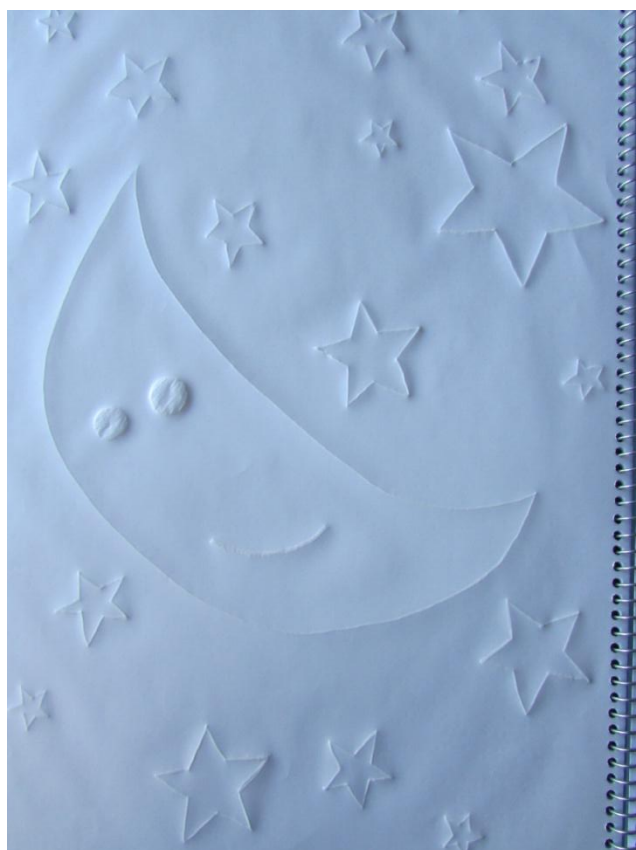
- É verdade, ela contou-me tudo. Afinal nada do que procuro se encontra fechado num cofre, temos de o procurar e eu já sei o caminho - exclamou.

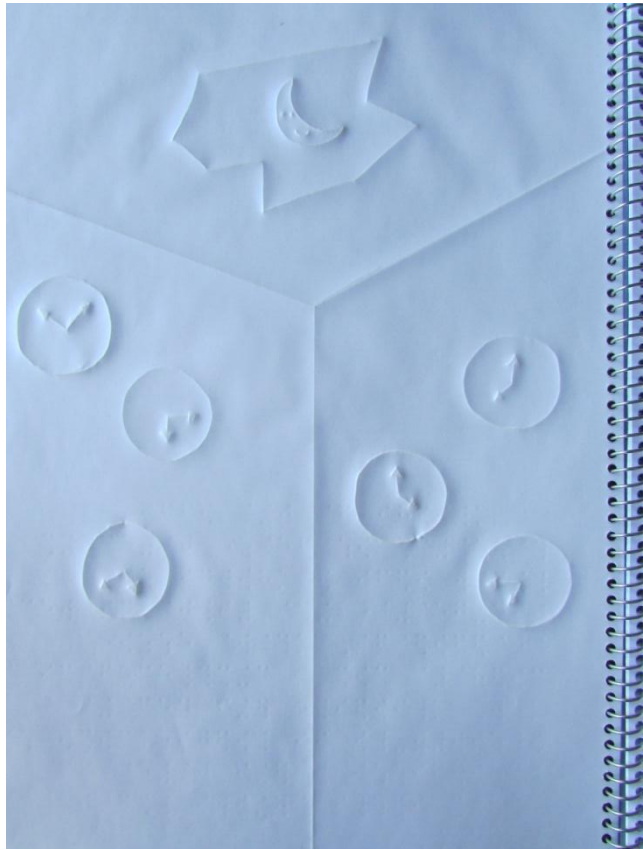
No regresso a casa, o Jorge contou ao Sr. Leonel toda a conversa com a Lua.

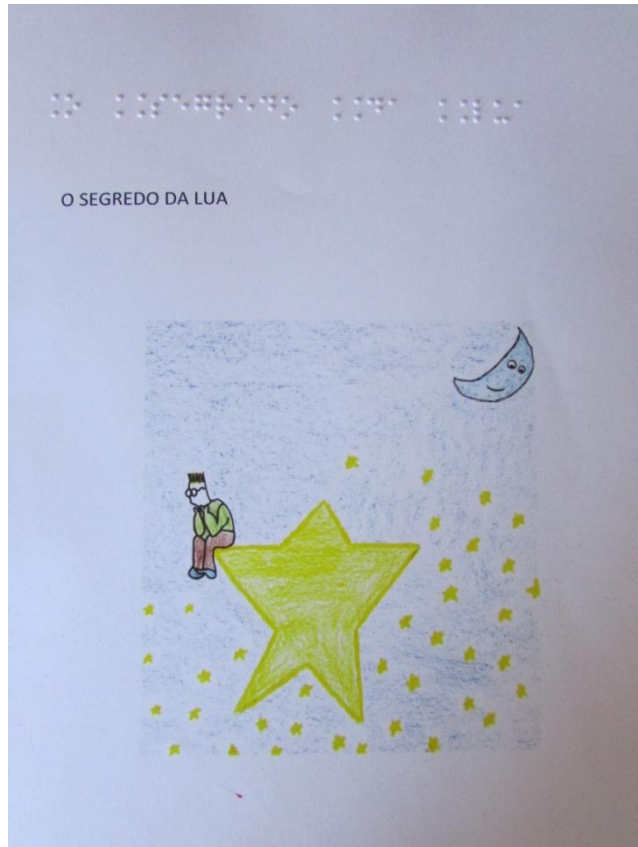
Desde essa noite ninguém, mais os viu na rua sombria onde passavam os dias. Ouvi dizer que partiram numa longa viagem pelo mundo, contaram-me que foram juntos fotografar a alegria, a ilusão e a fantasia. Talvez tenham descoberto a maneira de guardar tudo isto para sempre.

Não sei se é verdade, contou-mo a Lua...

Anexo 4 – Fotografias de algumas ilustrações tácteis elaboradas pelos alunos da turma de estágio







Anexo 5 – Formulário de consentimento dirigido aos Encarregados de Educação dos alunos da turma de estágio

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou licenciada em ensino variante Educação Visual e Tecnológica – pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e estou a fazer o Mestrado em Ensino das Artes Visuais (3º ciclo e secundário), na Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga. No âmbito do meu relatório de estágio, realizarei uma investigação que tem como finalidade a definição de um conjunto de pressupostos que poderão visar e suportar a criação de um livro tátil e inclusivo, que promova a Leitura para Todos, acessível a todos e não só a um grupo limitado de pessoas.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola E. B. 2, 3 de Viana do Castelo, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção da Escola. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à aplicação de questionários para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para a aplicação de um questionário ao seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Professora Joana Costa)

Autorização

Eu,, Encarregado de Educação do aluno

nº....., da turma....., autorizo que a Professora Joana Costa aplique um questionário ao meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2014

Assinatura:

Anexo 6 – Questionários CATCH (pré-teste e pós-teste)

Questionário – pré-teste

Neste trabalho estou interessada em perceber o que pensam os rapazes e raparigas da tua idade sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente sobre crianças cegas, ou seja, portadoras de deficiência visual.

Para tal, terás de preencher o questionário seguinte.

Este questionário é sobre o que tu sabes ou pensas de crianças cegas. Ser deficiente visual significa ter problemas em ver. Normalmente as pessoas portadoras de Necessidades Educativas Especiais, são-no por longos períodos de tempo, ao contrário das pessoas que têm uma constipação ou que partiram uma perna, que geralmente melhoram ao fim de algum tempo.

Por favor não escrevas nas caixas do lado direito. Vou explicar este formulário passo-a-passo.

Primeiro, lê a frase para ti e depois decide como te sentes em relação a ela. Tens 5 caixas para escolher (apontar). O primeiro exemplo diz: Eu gosto de falar com pessoas idosas. Se realmente detestas falar com pessoas idosas, então deves escolher “Discordo Totalmente”, porque não concordas com a frase na totalidade; ou se apenas não gostas de falar com idosos, escolhe “Discordo”; ou se não sabes como te sentes em relação à frase, escolhe “Não Sei”; ou se até gostas de falar com idosos, escolhe “Concordo”; ou se gostas **mesmo** de falar com idosos, escolhe “Concordo Totalmente”. Decide como te sentes e depois marca a opção com uma X ou com um círculo. Faz as próximas páginas. **Exemplos de como preencher:**

1. Eu gosto de falar com pessoas idosas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

2. As pessoas idosas têm dificuldade em lembrar-se de certas coisas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

Não há respostas certas ou erradas. Só queremos saber a tua opinião.

Pensa sobre cada frase cuidadosamente e quando terminares, verifica, por favor, se respondeste a tudo.

Questionário sobre crianças

com Necessidades Educativas Especiais

Ano: 5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

O teu número na turma: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Escolaridade do Pai: _____ e da Mãe: _____

Nota a Português (no 1º Período): _____ e a Matemática: _____

- Tens algum tipo de Necessidade Educativa Especial?

Sim Não

a) Se sim, qual?

- Tens algum amigo(a) com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

a) Se sim, ele(a) anda na tua escola?

Sim Não

- Tens algum colega na tua turma com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

b) É a primeira vez que andas com ele na mesma turma?

Sim Não

- Na última semana, falaste ou brincaste com alguma criança com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

- Há alguém, na tua família, com Necessidades Educativas Especiais?

a) Se sim, é teu/tua:

Mãe Pai Irmão/Irmã Avós Tios Primos

Questionário

1. Não me preocuparia se uma criança com DV se sentasse ao meu lado na aula.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

2. Não apresentaria uma criança com DV aos meus amigos.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

3. Crianças com DV conseguem fazer muitas coisas por elas próprias.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

4. Não saberia o que dizer a uma criança com DV.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

5. As crianças com DV gostam de brincar.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

6. Sinto pena das crianças com DV.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

7. Ficaria ao lado de uma criança com DV que estivesse a ser arrelhiada.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

8. Crianças com DV requerem muita atenção dos adultos.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

9. Convidaria uma criança com DV para a minha festa de aniversário.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

10. Tenho medo de uma criança com DV.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

11. Falaria a uma criança com DV desconhecida.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

12. Crianças com DV não gostam de fazer amigos.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

13. Gostaria de ter uma criança com DV a viver perto de mim.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

14. As crianças com DV têm pena delas próprias.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

15. Ficaria contente em ter uma criança com DV como amigo especial.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

16. Tentaria ficar longe de uma criança com DV.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

17. As crianças com DV são tão felizes como eu.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

18. Não gostaria tanto de um amigo com DV como dos outros.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

19. As crianças com DV sabem como se portar bem.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

20. Na aula, não me sentaria ao lado de uma criança com DV.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

- 21.** Gostaria que uma criança com DV me convidasse para ir a casa dela.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 22.** Tento não olhar para as crianças com DV.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 23.** Gostaria de fazer um trabalho para a escola com uma criança com DV.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 24.** Crianças com DV não se divertem muito.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 25.** Convidaria uma criança com DV para dormir em minha casa.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 26.** Assusta-me estar perto de uma criança com DV.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 27.** As crianças com DV interessam-se por muitas coisas.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 28.** Ficaria envergonhado se uma criança com DV me convidasse para a sua festa de aniversário.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 29.** Contaria os meus segredos a uma criança com DV.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 30.** As crianças com DV estão muitas vezes tristes.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 31.** Gostaria de estar com uma criança com DV.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 32.** Não iria a casa de uma criança com DV para brincar.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 33.** As crianças com DV conseguem fazer novos amigos.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 34.** Fico chateado quando vejo uma criança com DV.
Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente
- 35.** Faltaria ao intervalo para fazer companhia a uma criança com DV.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

36. As crianças com DV precisam de ajuda para muitas coisas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

37. As crianças com DV gostam de ler.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

38. As crianças com DV tem acesso a muitos livros.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

Obrigada!

Questionário – pós-teste

Neste trabalho estamos interessados em perceber o que pensam os rapazes e raparigas da tua idade sobre crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais especificamente sobre crianças cegas, ou seja, portadoras de deficiência visual. Para tal, pedimos que respondas ao questionário seguinte.

Este questionário é sobre o que tu sabes ou pensas de crianças cegas. Ser deficiente visual significa ter problemas em ver. Normalmente as pessoas portadoras de Necessidades Educativas Especiais, são-no por longos períodos de tempo, ao contrário das pessoas que têm uma constipação ou que partiram uma perna, que geralmente melhoram ao fim de algum tempo.

Por favor não escrevas nas caixas do lado direito. Vamos explicar-te este formulário passo-a-passo.

Primeiro, lê a frase para ti e depois decide como te sentes em relação a ela. Tens 5 caixas para escolher (apontar). O primeiro exemplo diz: Eu gosto de falar com pessoas idosas. Se realmente detestas falar com pessoas idosas, então deves escolher “Discordo Totalmente”, porque não concordas com a frase na totalidade; ou se apenas não gostas de falar com idosos, escolhe “Discordo”; ou se não sabes como te sentes em relação à frase, escolhe “Não Sei”; ou se até gostas de falar com idosos, escolhe “Concordo”; ou se gostas **mesmo** de falar com idosos, escolhe “Concordo Totalmente”. Decide como te sentes e depois marca a opção com uma X ou com um círculo. Faz as próximas páginas. **Exemplos de como preencher:**

3. Eu gosto de falar com pessoas idosas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

4. As pessoas idosas têm dificuldade em lembrar-se de certas coisas.

Discordo Totalmente Discordo Não Sei Concordo Concordo Totalmente

Não há respostas certas ou erradas. Só queremos saber a tua opinião.

Pensa sobre cada frase cuidadosamente e quando terminares, verifica, por favor, se respondeste a tudo.

Discordo Totalmente	Discordo	Não Sei	Concordo	Concordo Totalmente
DT	D	N	C	CT

Deficiente Visual - DV

	DT	D	N	C	CT
1. Não me preocuparia se uma criança com DV se sentasse ao meu lado na aula.					
2. Não apresentaria uma criança com DV aos meus amigos.					
3. Crianças com DV conseguem fazer muitas coisas por elas próprias.					

	DT	D	N	C	CT
4. Não saberia o que dizer a uma criança com DV.					
5. As crianças com DV gostam de brincar.					
6. Sinto pena das crianças com DV.					
7. Ficaria ao lado de uma criança com DV que estivesse a ser arrelhiada.					
8. Crianças com DV requerem muita atenção dos adultos.					
9. Convidaria uma criança com DV para a minha festa de aniversário.					
10. Tenho medo de uma criança com DV.					
11. Falaria a uma criança com DV desconhecida.					
12. Crianças com DV não gostam de fazer amigos.					
13. Gostaria de ter uma criança com DV a viver perto de mim.					
14. As crianças com DV têm pena delas próprias.					
15. Ficaria contente em ter uma criança com DV como amigo especial.					
16. Tentaria ficar longe de uma criança com DV.					
17. As crianças com DV são tão felizes como eu.					
18. Não gostaria tanto de um amigo com DV como dos outros.					
19. As crianças com DV sabem como se portar bem.					
20. Na aula, não me sentaria ao lado de uma criança com DV.					
21. Gostaria que uma criança com DV me convidasse para ir a casa dela.					
22. Tento não olhar para as crianças com DV.					
23. Gostaria de fazer um trabalho para a escola com uma criança com DV.					
24. Crianças com DV não se divertem muito.					
25. Convidaria uma criança com DV para dormir em minha casa.					
26. Assusta-me estar perto de uma criança com DV.					
27. As crianças com DV interessam-se por muitas coisas.					
28. Ficaria envergonhado se uma criança com DV me convidasse para a sua festa de aniversário.					
29. Contaria os meus segredos a uma criança com DV.					
30. As crianças com DV estão muitas vezes tristes.					
31. Gostaria de estar com uma criança com DV.					
32. Não iria a casa de uma criança com DV para brincar.					
33. As crianças com DV conseguem fazer novos amigos.					
34. Fico chateado quando vejo uma criança com DV.					

	DT	D	N	C	CT
35. Ficaria no intervalo a fazer companhia a uma criança com DV.					
36. As crianças com DV precisam de ajuda para muitas coisas.					
37. As crianças com DV gostam de ler.					
38. As crianças com DV têm acesso a muitos livros.					

Nesta parte do questionário gostaria de saber a tua opinião relativamente à unidade didática desenvolvida sobre Ilustração Táctil – criação de um livro para Todos.

	SIM	NÃO
Alguma vez participaste na elaboração de materiais para colegas da tua escola?		
Alguma vez tinhas desenvolvido uma unidade de trabalho sobre ilustração táctil?		
Consideras importante que sejam trabalhadas estas temáticas nas aulas de Educação Visual?		
Consideras que esta unidade fez mudar a tua atitude relativamente a colegas com deficiência (visual)?		

De 1 (pouco) a 5 (muito), diz-nos o que pensaste da atividade:

1. Gostaste de desenvolver esta unidade didática? _____
2. Achas que aprendeste alguma coisa útil para a tua vida? _____
3. Gostavas de desenvolver mais unidades didáticas deste género? _____

Qual foi a atividade que mais gostaste de desenvolver nesta unidade?

O que tiras de mais importante/inovador na unidade lecionada?

Obrigada!

Anexo 7 - Formulário de consentimento dirigido aos Encarregados de Educação dos alunos cegos e com baixa-visão

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou licenciada em ensino variante Educação Visual e Tecnológica – pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e estou a fazer o Mestrado em Ensino das Artes Visuais (3º ciclo e secundário), na Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga. No âmbito do meu relatório de estágio, realizarei uma investigação que tem como finalidade a definição de um conjunto de pressupostos que poderão visar e suportar a criação de um livro táctil e inclusivo, que promova a Leitura para Todos, acessível a todos e não só a um grupo limitado de pessoas.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, na Escola E. B. 2, 3 de Viana do Castelo, tendo já sido autorizada pela respetiva Direção da Escola. Para o seu desenvolvimento será necessário proceder à gravação, em áudio, de algumas opiniões e recorrer à realização de entrevistas para conhecer a opinião dos alunos relativamente ao assunto em estudo. Para o efeito, solicito a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos participantes. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora

(Professora Joana Costa)

Autorização

Eu,, Encarregado de Educação do aluno.....,

nº....., da turma....., autorizo que a Professora Joana Costa aplique um questionário ao meu educando, no âmbito da investigação que me foi dada a conhecer.

Data:/...../2014

Assinatura:

Anexo 8 – Inquéritos e quadros de verificação – alunos cegos e com baixa-visão

Título da história: O Segredo da Lua				
Nome (fictício): M. P.		Diagnóstico: Baixa-visão		
Idade: 9	Sexo : F	Data: 14 de maio de 2014		
	Lê de imediato	Lê com dificuldade	Não lê	Notas
Imagem 1	X			Árvore (com ajuda), Jorge e lua
Imagem 2	X			
Imagem 3	X			Lua (com ajuda)
Imagem 5			X	Deve ter o Jorge
Imagem 6	X			
Imagem 7	X			Ouvido (com pista segredo)
Imagem 8		X		Não identificou a arca; identificou a chave com facilidade após ter tocado numa real e também identificou a fechadura
Imagem 9		X		Identificou a máquina fotográfica com dificuldade
Imagem 10	X			

NOTA: achou graça ao papel de engenharia

QUESTIONÁRIO

1. Consideras importante a ilustração em relevo em livros para crianças da tua idade? SIM
2. Achas que a ilustração (em relevo) ajuda na compreensão do texto? SIM
3. Para ti a leitura destas imagens é fácil? DEPENDE DAS IMAGEM. ALGUMAS SÃO MUITO COMPLEXAS.
4. Que tamanho deve ter a imagem para que se perceba melhor? Deverá ser grande, ou pequena? GRANDE, DO TAMANHO DA FOLHA A4
5. Onde é que sentiste mais dificuldades na leitura e onde é que esta foi mais fácil? SENTI MAIS DIFICULDADE NA IMAGEM DOS RELÓGIOS PORQUE NÃO AS ASSOCIEI À FORMA DE UM RELÓGIO E PORQUE NÃO FAZ MUITO SENTIDO COM O TEXTO (QUANTO A MIM A IMAGEM NÃO FOI ADEQUADA AO TEXTO). MAIS FACILIDADE, EM QUASE TUDO, PRINCIPALMENTE AS ESTRELAS, O JORGE, O SR. LEONEL, A LUA, ETC...
6. Costumas encontrar com facilidade livros que pudesses ler? Onde? NÃO. A MINHA MÃE ENCOMENDA E NUNCA MAIS RESPONDEM. HÁ POUÇOS LIVROS PARA NÓS LERMOS.

Título da história: O Segredo da Lua				
Nome (fictício): P. M.		Diagnóstico: Baixa-visão		
Idade: 11		Sexo : M	Data: 27 de maio de 2014	
	Lê de imediato	Lê com dificuldade	Não lê	Notas
Imagem 1	X		X (Jorge)	Leu de imediato a lua, árvore e mundo
Imagem 2	X			
Imagem 3	X			
Imagem 5	X			Deve ter o Jorge
Imagem 6	X			
Imagem 7	X (lua)	X (ouvido)		
Imagem 8		X		
Imagem 9	X (Jorge e Sr. Leonel)	X (máq. fotográfica)		
Imagem 10	X			

NOTA: ainda não aprendeu Braille – aprendeu pouco e já esqueceu.

QUESTIONÁRIO

1. Consideras importante a ilustração em relevo em livros para crianças da tua idade? SIM. SE AS PESSOAS NÃO VEEM BEM ,CLARO QUE TEM IMPORTÂNCIA.
2. Achas que a ilustração (em relevo) ajuda na compreensão do texto? NÃO FAZ DIFERENÇA.
3. Para ti a leitura destas imagens é fácil? SIM.
4. Que tamanho deve ter a imagem para que se perceba melhor? Deverá ser grande, ou pequena? GRANDE.
5. Onde é que sentiste mais dificuldades na leitura e onde é que esta foi mais fácil? SENTI MAIS DIFICULDADE NA IMAGEM 9 (JORGE, SR. LEONEL E MÁQ. FOTOGRAFICA). MAIS FACILIDADE, NA IMAGEM DA FÁBRICA COM OS RELÓGIOS QUE MARCAVAM O PASSAR DO TEMPO.
6. Costumas encontrar com facilidade livros que pudesses ler? Onde? SIM. NA BIBLIOTECA DA ESCOLA, ONDE PROCURO LIVROS COM LETRAS GRANDES, E EM CASA TENHO MUITOS. ÀS VEZES LEIO A PARTIR DO COMPUTADOR, MAS PRECISO QUE A LETRA SEJA TAMANHO 14 OU USO A LUPA.

Título da história: O Segredo da Lua				
Nome (fictício): M. S.		Diagnóstico: Cegueira		
Idade: 12	Sexo : F	Data: 20 de maio de 2014		
	Lê de imediato	Lê com dificuldade	Não lê	Notas
Imagem 1		X		
Imagem 2			X	
Imagem 3		X		
Imagem 5		X		Não identifica a fenda, nem a parede em perspectiva
Imagem 6	X			
Imagem 7	X			
Imagem 8		X		
Imagem 9	X			Máquina fotográfica (com ajuda)
Imagem 10	X			

NOTA: identifica sempre a lua e o Jorge. Conforme a história vai avançando identifica melhor os elementos que integram as ilustrações.

QUESTIONÁRIO

1. Consideras importante a ilustração em relevo em livros para crianças da tua idade? SIM
2. Achas que a ilustração (em relevo) ajuda na compreensão do texto? SIM
3. Para ti a leitura destas imagens é fácil? NÃO
4. Que tamanho deve ter a imagem para que se perceba melhor? Deverá ser grande, ou pequena? GRANDE
5. Onde é que sentiste mais dificuldades na leitura e onde é que esta foi mais fácil? SENTI MAIS DIFICULDADE NA IMAGEM DO COFRE POIS ESTÁ EM PERSPETIVA. MAIS FACILIDADE PRINCIPALMENTE NAS ESTRELAS, NO JORGE E NA LUA.
6. Costumas encontrar com facilidade livros que pudesses ler? Onde? SIM. A MINHA MÃE MANDA VIR (NÃO SABE DE ONDE)

Título da história: O Segredo da Lua				
Nome (fictício): P. L.		Diagnóstico: Baixa-visão		
Idade: 10		Sexo : M	Data: 30 de maio de 2014	
	Lê de imediato	Lê com dificuldade	Não lê	Notas
Imagem 1	X			
Imagem 2	X			
Imagem 3	X			
Imagem 5	X			
Imagem 6	X			
Imagem 7	X			
Imagem 8	X			
Imagem 9	X			
Imagem 10	X			

QUESTIONÁRIO

1. Consideras importante a ilustração em relevo em livros para crianças da tua idade? SIM
2. Achas que a ilustração (em relevo) ajuda na compreensão do texto? SIM
3. Para ti a leitura destas imagens é fácil? SIM
4. Que tamanho deve ter a imagem para que se perceba melhor? Deverá ser grande, ou pequena?
GRANDE
5. Onde é que sentiste mais dificuldades na leitura e onde é que esta foi mais fácil? SENTI MAIS DIFICULDADE NA IMAGEM DO OUVIDO (QUANDO A LUA CONTA UM SEGREDO AO JORGE). MAIS FACILIDADE, NA IMAGEM QUE TEM UMA ESTRELA GRANDE E O JORGE SENTADO NELA.
6. Costumas encontrar com facilidade livros que pudesses ler? Onde? NÃO. NA BIBLIOTECA DA MINHA ESCOLA OS LIVROS TEM LETRAS MUITO PEQUENAS. GOSTAVA DE ENCONTRAR MAIS LIVROS QUE PUDESSE LER.

Anexo 9 – Entrevistas

Entrevista a CB – professora do núcleo do ensino especial do Agrupamento de Escolas da Abelheira

Descreva-me o seu tipo de deficiência visual e em que medida influencia o seu dia-a-dia.

Tenho um glaucoma congénito bilateral, tendo vindo a perder a visão com o decorrer dos anos. Atualmente, considera-se cegueira total com perceção luminosa.

Naturalmente que influencia bastante toda a minha vida. No entanto, procurei ao longo do tempo adquirir competências específicas de orientação e mobilidade, bem como outras estratégias de compensação e meios auxiliares de locomoção (bengala e cão-guia). Estas competências e estratégias permitem uma diminuição das barreiras não só físicas mas também de atitude.

Como sou uma pessoa interessada em me atualizar e aprender sempre, não vejo a minha deficiência como uma limitação mas como um desafio constante às minhas capacidades e limites.

Acha que as limitações na leitura tiveram influência no seu desenvolvimento pessoal e social?

Considero que sim. Nem todos os livros que eu gostava de ler estão acessíveis em tempo real; as questões de ortografia acabam por ficar mais comprometidas por falta de leitura constante. As pessoas sem problemas de visão, diariamente veem-se confrontadas com publicidade escrita em todo o lado, o que quer queiram, quer não, a ortografia está sempre presente.

Como faz para aceder a livros destinados à sua condição?

Quando quero ler algum livro, procuro na internet ou nas bibliotecas em formato digital. Em último caso, se for um livro muito conhecido, tento encontra-lo em formato braille.

No que diz respeito às crianças e jovens portadores de deficiência visual, considera pertinente a existência de livros que associem o texto em braille a imagens tácteis (tal como acontece nos livros ilustrados para crianças e jovens normovisuais)? Porquê?

Considero muito importante que nos livros em braille haja texto e imagens tácteis. Por exemplo formas geométricas e texturas, é importante que as crianças e jovens toquem para as assimilar.

Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades por eles sentidas, na leitura destes livros? Que características deverão possuir para minimizar essas dificuldades?

Porque estas imagens normalmente surgem com muitos pormenores, o que torna difícil a discriminação táctil. Os alunos, a partir do tato constroem a imagem da parte para o

todo, contrariamente aos alunos sem problemas de visão. As características devem ser as seguintes: imagens simples e com poucos pormenores. Para o caso de haver necessidade de maior pormenor da imagem, esta deve ser decomposta para uma melhor compreensão.

Entrevista a PP – responsável pelo serviço de Leitura Especial da biblioteca Municipal de Viana do Castelo

Descreva-me o seu tipo de deficiência visual e em que medida influencia o seu dia-a-dia.

Neste momento sou cega, consequência do glaucoma congénito que possuo. Os grandes constrangimentos colocam-se ao nível do ritmo quotidiano em geral que obriga a ser mais lenta sobretudo nas tarefas domésticas e claro nas deslocações porque fico dependente de transportes públicos ou da disponibilidade de terceiros. Afinal um carrinho dá muito jeito!

Acha que as limitações na leitura tiveram influência no seu desenvolvimento pessoal e social?

Não nos prendamos ao fator cegueira para justificar todas as opções, todo o percurso que cada um faz e, no meu caso, que eu fiz. Somos sempre muito reducionistas quando falamos de alguém que tem cegueira. Não se pode partir do princípio que é obrigatoriamente “limitativo”. Todas as opções que tomei na minha vida não foram exclusivamente por ser uma pessoa cega mas antes por ser uma pessoa que tem determinados interesses e os persegue.

Em bom nome da verdade, comecei a ler mais regularmente depois de ter perdido a visão. Nesta fase a leitura passou a ser exclusivamente prazer porque aniquilou todo o esforço que fazia para puder ler quando tinha baixa visão.

Hoje sinto que com o aumento das minhas leituras tenho mais curiosidades, tenho uma cultura geral mais abrangente... não me sinto nem um bocadinho excluída no mundo dos livros. As novas tecnologias também estão cada vez mais disponíveis para qualquer cidadão.

Considero ainda uma grande limitação o acesso à imagem. No que diz respeito ao desenvolvimento social, ele está mais intimamente ligado à nossa participação. Este aspeto, está mais dependente da presença e da ação do que propriamente da leitura, por isso. E como acontece com qualquer cidadão, devemos ser cidadãos participativos.

Como faz para aceder a livros destinados à sua condição?

Existem, hoje, algumas bibliotecas que procuram cuidar o acesso a documentos escritos para pessoas com necessidades especiais.

No que diz respeito às pessoas cegas, a oferta é consideravelmente menor nos documentos em braille seguido dos áudio livros. O livro em digital vai proliferando entre bibliotecas e grupos de leitura na internet.

No que diz respeito às crianças e jovens com deficiência visual, considera pertinente a existência de livros que associem o texto em braille a imagens tácteis (tal como acontece nos livros ilustrados para crianças e jovens normovisuais)? Porquê?

Claro que sim porque se as ilustrações existem é porque são importantes e, por conseguinte, porque defendo o princípio da igualdade.

Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades por eles sentidas, na leitura destes livros? Que características deverão possuir para minimizar essas dificuldades?

Se os livros estiverem adaptados, não terão dificuldades. Todavia devem ser concebidos premiando a leitura através das mãos. Podemos considerar a localização do texto na página exatamente como apreciamos as margens, o tamanho da letra o tipo de papel ou quaisquer outras características no livro impresso a tinta. Numa breve apreciação, penso que um livro em suporte papel adaptado ou criado para pessoas com deficiência visual deve ser o mais atrativo possível, seja para o público infantil seja para adultos. O mais importante é sem dúvida o conteúdo, no caso das pessoas cegas como vimos a abordar, impresso em braille. Há outros aspetos que não devem ser desconsiderados como a estética do livro: todos gostamos de ter em mãos algo que seja esteticamente apelativo; o peso e volume, se não estiver bem dimensionado pode ser um argumento para não o pegar; A localização do texto em braille quando conjugado com impressão a tinta; o espaçamento entre as linhas, considerando os que estão a iniciar a leitura; O recurso a imagens em relevo deve ser expressivo perseguindo os interesses dos principais destinatários da edição.

Não nos podemos esquecer que o livro ideal para o público em geral não existe. Há sempre pormenores que podem ser postos em causa. Por isso, concentremo-nos nos objetivos do destinatário mais direto.

Anexo 10 - Pedido de consentimento à direção do Agrupamento de Escolas

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escola da Abelheira

Sou licenciada em ensino variante Educação Visual e Tecnológica – pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, e estou a fazer o Mestrado em Ensino das Artes Visuais (3º ciclo e secundário), na Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia de Braga. Durante este ano letivo desenvolverei o meu relatório de estágio que será orientado pelo Professor Doutor Paulo Dias.

A investigação que me proponho fazer tem como finalidade a definição de um conjunto de pressupostos que poderão visar e suportar a criação de um livro tátil e inclusivo, que promova a Leitura para Todos, acessível a todos e não só a um grupo limitado de pessoas. É meu propósito desenvolver este estudo na escola da qual V. Exa é Diretora, pois é Escola de Referência para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão.

Já abordei uma professora da escola, a Professora Cristina Bastardo, sobre a possibilidade de desenvolver o estudo numa das suas turmas – 8ºB. Esta mostrou-se prontamente disponível.

Venho então, por este meio, solicitar a autorização da Direção para proceder à minha investigação nesta instituição, garantindo a confidencialidade da escola, da professora envolvida e dos alunos participantes, na tese e em qualquer artigo publicado que decorra do estudo.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

A Mestranda

(Joana Costa)