



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

# O processo comunicativo no ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no ensino superior

Dissertação

Simone Pacheco Ramos

Trabalho realizado sob a orientação de

Olga Maria Assunção Pinto dos Santos, ESECS

Carla Sofia Costa Freire, ESECS

Leiria, Novembro, 2023

Mestrado em Comunicação Acessível

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

POLITÉCNICO DE LEIRIA

## Agradecimentos

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para o meu percurso profissional ao logo deste período de estudos.

As dificuldades da vida levaram a algumas paragens durante esta investigação, porém, a ajuda que vem de Deus supera qualquer obstáculo!

A seguir, o grande apoio da minha família.

A força dos velhos amigos.

Aos novos amigos conquistados, obrigada!

Às minhas orientadoras, meu agradecimento pela paciência, incentivo e excelente orientação.

Ao meu grande amigo Adriano Henrique, grande incentivador neste meu estudo.

Às minhas médicas que ajudaram-me no momento mais difícil da realização desta investigação.

Ao meu Pedro

À minha irmã que, no começo do Mestrado, ajudou-me com algumas documentações importantes. Ela já não está mais entre nós, mas fica cá este registo para ser lido pelo bem mais precioso que nos deixou: a menina Sofia!

## Resumo

O presente estudo, visa conhecer o processo comunicativo no ensino e aprendizagem de cinco docentes de uma instituição do Ensino Superior em Portugal quando confrontados com estudantes com deficiência visual. Assim, tem como objetivos: identificar dificuldades e facilitadores encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual; conhecer as estratégias metodológicas adotadas; e analisar em que medida essas estratégias promoveram a participação dos estudantes com deficiência visual em sala de aula. Para o presente estudo de caso, adotamos uma metodologia qualitativa de tipo descritivo simples, onde utilizamos entrevistas semiestruturadas com os participantes. Como resultado das entrevistas realizadas, observou-se que os docentes que não possuem formação especializada na área da educação de pessoas com necessidades específicas, expressaram o desejo de aprofundar seus conhecimentos no assunto; os conhecimentos que adquiriram nesta área foram através de formações oferecidas pela própria Instituição em que trabalham. Já os docentes com formação neste domínio, informaram que sentem a necessidade de aprofundamento do conhecimento em alguma área específica relativa à pessoa com deficiência. Observou-se ainda, que as estratégias utilizadas pelos docentes em sala de aula para os estudantes com deficiência visual são muito parecidas entre si e que sempre contam com a colaboração destes estudantes no sentido do que pode ser melhor para o seu aprendizado. Quando questionados sobre o impacto das dificuldades encontradas no ensino aos estudantes com deficiência visual em suas práticas pedagógicas, os docentes foram unânimes ao afirmarem que estas serviram para repensarem as suas práticas pedagógicas em sala de aula.

### **Palavras-chave**

Ensino Aprendizagem, Ensino-Superior, Comunicação Acessível, Deficiência visual.

## Abstract

This study aims to understand the communicative process in the teaching and learning of five teachers from a higher education institution in Portugal when faced with visually impaired students. Thus, it aims to: identify difficulties and facilitators encountered by teachers in the process of teaching and learning to a visually impaired student; know the methodological strategies used; analyse to what extent those strategies promoted the participation of visually impaired students in the classroom. For this case study, we adopted a simple descriptive qualitative methodology, using semi-structured interviews with the participants. As a result of the interviews conducted, it was observed that the teachers who do not have specialized training in the area of education for people with specific needs expressed a desire to deepen their knowledge of the subject; the knowledge they have acquired in this area has been through training offered by the institution in which they work. Teachers with training in this area, on the other hand, said that they felt the need to deepen their knowledge in some specific area relating to people with disabilities. It was also observed that the strategies used by teachers in the classroom for visually impaired students are very similar to each other and that they always rely on the collaboration of these students in terms of what would be best for their learning. When asked about the impact of the difficulties encountered in teaching visually impaired students on their pedagogical practices, the teachers were unanimous in stating that they served to rethink their pedagogical practices in the classroom.

### **Keywords**

Accessible communication, Teaching-learning, University education; Visual impairment.

# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	I
<b>Resumo</b> .....	II
<b>Abstract</b> .....	III
<b>Introdução</b> .....	1
Problema de Investigação e pertinência do estudo .....	2
Questão de investigação e objetivos .....	2
<b>Estrutura do trabalho</b> .....	3
<b>I Enquadramento teórico</b> .....	4
1- O processo comunicativo na educação para a inclusão .....	4
1.1 A Importância da educação inclusiva.....	5
1.2 Bases legais da educação inclusiva em Portugal.....	7
1.3 A pessoa com deficiência em Portugal .....	9
1.4 Deficiência Visual .....	11
1.5. A pessoa com deficiência em Portugal e o seu acesso ao ensino superior.....	12
1.6. Práticas atuais em educação inclusiva em Portugal .....	14
1.7 Barreiras/facilitadores à aprendizagem dos estudantes com deficiência visual .....	17
1.8 O contexto do processo comunicativo no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual em sala de aula: estratégias a serem utilizadas .....	19
<b>II Metodologia</b> .....	22
2.1 Tipo de estudo .....	23
2.2 Participantes .....	24
2.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados.....	24

2.4 Técnicas e instrumentos de análise de dados (análise de conteúdo).....	25
2.5 Questões éticas.....	27
<b>III Apresentação e discussão de resultados .....</b>	<b>28</b>
<b>Conclusões.....</b>	<b>34</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>37</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>43</b>

## Introdução

Responder à heterogeneidade existente na sala de aula com estratégias de ensino e aprendizagem é o desafio das instituições de ensino que no decorrer da história de luta das pessoas com deficiência, têm buscado atender a esta demanda. Mas, para dar respostas competentes à diversidade, faz-se necessário uma tomada de medidas que, de facto, vão ao encontro das especificidades destes estudantes e que não apenas os integrem, mas, os incluam.

Segundo Rodrigues (2006), ao se discutir sobre inclusão da pessoa com deficiência na educação levando em conta o crescente número de estudantes com deficiência que ingressam nas instituições de ensino, percebe-se a dificuldade de preparação quanto ao corpo docente e funcionários no que se refere a inclusão destes estudantes.

Também Ferrari e Sekkel (2007), apontam três desafios da educação inclusiva que se constituem como: institucional, formação docente e competência dos educadores, sendo fundamental neste quadro o posicionamento das instituições de ensino.

Sobre o desafio institucional, os autores acima referem que as instituições de ensino superior têm de assumir uma posição a respeito da elegibilidade dos estudantes aos cursos oferecidos. Por exemplo, a construção de um ambiente inclusivo a partir da experiência e reconhecimento das diferenças entre os estudantes, a existência de um laudo que ateste a deficiência de cada estudante para um melhor acompanhamento e a ampliação no número de vagas.

Já sobre o desafio da formação docente, Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que é importante que os docentes percebam as diferenças e as individualidades de cada estudante na sala de aula. Os estudantes são diferentes, aprendem de forma diferente e isto precisa ser observado durante o processo de ensino e aprendizagem.

A competência dos educadores em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças na sala de aula é o terceiro desafio colocado pelos autores que revelam como ações importantes o nomear, o perguntar e o investigar com os estudantes em questão e os demais também. Estas ações referem-se sobre as especificidades de cada estudante a serem levadas em conta durante o processo educacional. Os autores ainda referem que estas são as competências que os docentes deverão ter para aplicá-las em sala de aula. Ferrari e Sekkel (2007) ainda afirmam que a relação particular entre o docente e o estudante com deficiência não é suficiente pois a educação escolar insere-se numa situação grupal, ou seja: para além da relação estudante-docente há de ter ainda um

alinhamento entre estudantes com deficiência, estudantes sem deficiência e os funcionários em geral. Enfim, toda a comunidade escolar deveria envolver-se neste processo de inclusão.

Em suma, é fundamental que os protagonistas das ações educativas (professores, estudantes, diretores e coordenadores) reconheçam e legitimem as diferenças existentes em sala de aula e participem da construção de condições efetivas de ensino e aprendizagem (Ferrari & Sekkel, 2007).

## **Problema de Investigação e pertinência do estudo**

Atualmente, as instituições de ensino superior, que até então eram pouco procuradas pelos estudantes com deficiência visual, têm tido um aumento gradual deste público, estando ainda a prepararem-se para o devido acompanhamento destes jovens.

Estudar este tema com profundidade faz-se importante e necessário pelo facto de os estudantes com deficiência visual precisarem de um ambiente totalmente adequado às suas necessidades tanto em questões de recursos humanos como em adaptações arquitetónicas, metodológicas, entre outras que visam contribuir para o seu melhor aproveitamento educacional. Em algumas instituições tais adequações são mínimas ou até inexistentes o que dificulta a inclusão destes estudantes.

Assim, para entendermos potenciais dificuldades comunicativas que eventualmente existam entre os docentes do ensino superior e seus estudantes, pretende-se com este trabalho, conhecer como acontece esta comunicação no processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual numa instituição de ensino superior em Portugal.

## **Questão de investigação e objetivos**

De acordo com Fortin (2009), uma questão de investigação parte de uma preocupação relacionada a um domínio de investigação em particular, quando se questiona “sobre uma situação real da vida corrente ou ainda face a leituras ligadas a um universo particular que suscitou esta preocupação” (p 63).

Assim, expõe-se a seguinte questão de investigação:

**Como se dá o processo comunicativo no ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual no ensino superior?**

No presente estudo, a partir da questão de investigação, definiram-se como objetivos:

- 1) Identificar dificuldades e facilitadores encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem aos estudantes com deficiência visual;
- 2) Conhecer as estratégias metodológicas encontradas pelos docentes do ensino superior no âmbito do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes com deficiência visual;
- 3) Analisar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes promovem a participação dos estudantes com deficiência visual em sala de aula.

## **Estrutura do trabalho**

De maneira a responder à questão de investigação e alcançar os objetivos propostos, o presente estudo apresenta-se estruturado da seguinte forma:

A Introdução, onde é apresentado o problema de investigação e pertinência deste estudo; a questão de investigação e os objetivos traçados.

O enquadramento teórico, parte do geral para o particular e reflete a base teórica utilizada nesta investigação, onde consta um capítulo subdividido em oito pontos. Começamos por explicar o processo comunicativo na educação para a inclusão, a importância da educação inclusiva e as bases legais da educação inclusiva em Portugal. De seguida, fazem-se considerações sobre a pessoa com deficiência em Portugal, apresenta-se a definição da deficiência visual e uma reflexão sobre a pessoa com deficiência em Portugal e o seu acesso ao ensino superior. Seguimos para as práticas atuais em educação inclusiva em Portugal, expõe-se as barreiras existentes na aprendizagem dos estudantes com deficiência visual e posteriormente, os facilitadores encontrados pelos docentes neste processo de ensino e aprendizagem. Por último, este enquadramento teórico finaliza com uma abordagem sobre as estratégias a serem utilizadas pelos docentes no contexto do processo comunicativo no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual em sala de aula.

Na metodologia definida para esta investigação há cinco subpontos onde se clarifica o tipo de estudo escolhido, faz-se a caracterização dos participantes, se explicam a técnica e o instrumento de recolha de dados utilizados, a técnica de análise de dados e realçam-se as questões éticas.

A penúltima parte está relacionada com a análise e discussão dos resultados, e por último, as conclusões onde se apresentam também as limitações deste estudo e propostas para futuras investigações.

# **I Enquadramento teórico**

## **1- O processo comunicativo na educação para a inclusão**

De acordo com Prieto (2014), ao ato ou efeito de comunicar chamamos comunicação, o que implica uma relação entre duas partes onde há transmissão e receção de sinais, sendo este mais um dos comportamentos do ser humano. O autor segue ainda afirmando que a comunicação é também um processo subjetivo onde há percepções, sensações, desejos, emoções, sentimentos e pensamentos, onde os significados são construídos a partir de elementos como: atitudes, valores, opiniões, comportamentos e experiências.

Também Rodrigues (1990), entende por comunicação os processos de transação entre os indivíduos, assim como a interação destes com a natureza e com as instituições sociais. O autor ainda afirma que o processo comunicacional engloba tanto o silêncio quanto os gestos, os comportamentos, os olhares, as posturas, as ações e ainda as omissões. Assim, se faz necessário que este ato de comunicar seja o mais eficaz possível a fim de que haja de facto, uma boa comunicação.

Para uma comunicação eficaz Prieto (2013) nos remete para uma reflexão quando afirma que é necessário ficarmos atentos para as barreiras da comunicação. O autor segue afirmando que os ruídos, por exemplo, são uma das barreiras na comunicação. Os barulhos em volta, um tom de voz mais baixo, problemas de dicção e um déficite auditivo podem dificultar ou até mesmo impedir a receção de uma mensagem. O autor ainda refere que as barreiras psicológicas também podem dificultar a comunicação, pois muitas vezes o recetor recusa mensagens que não se encaixam no seu esquema mental.

Também a subjetividade, os preconceitos, as falhas na escuta e generalizações são algumas das barreiras na comunicação que devemos evitar para comunicarmos eficazmente.

Para além da superação destas barreiras comunicacionais, Tavares (2019) elenca alguns factores para uma comunicação eficaz, a saber: a clareza para ser compreendido, a empatia para a criação da ligação emocional e o rigor para revelar credibilidade.

Desta forma, para potencializar a comunicação no processo de ensino e aprendizagem, os docentes precisam ficar atentos aos cenários nos quais seus estudantes estão inseridos tais como: a subjetividade, os preconceitos, as falhas na escuta e as generalizações. Segundo Paula e Neto (2016) é a partir deste ponto que os docentes podem desenvolver estratégias comunicacionais que atendam às necessidades dos seus discentes.

No que concerne à comunicação na educação, há estreita ligação entre os dois termos. Se comunicar é a transmissão e recepção de sinais entre as partes envolvidas, educar é o ato da ligação entre o educando e a mensagem através da mediação. A educação e a comunicação são necessárias nos campos em que prevalecem as relações humanas sendo o ato da comunicação em educação um movimento entre pessoas que possuem em comum a vontade ensinar e de aprender (Kenski, 2008).

Ainda de acordo com Kenski (2008), para além do ensinar, aprender é o principal objetivo na ação comunicativa durante o processo educativo em que a plena participação e a intercomunicação frequente entre os participantes deste processo é um factor primordial. A autora segue afirmando que o processo da comunicação na educação se firma pela necessidade da interlocução, das trocas comunicativas.

Para Freire (2006), o processo de ensino e aprendizagem já é em si um ato de comunicação, onde o estudante é o ator deste processo sendo estimulado à colaboração, à comunicação e ao diálogo. O autor, ao referir-se sobre a importância da comunicação na educação, afirma que a informação pode ser construída de forma ativa e crítica, de maneira dialógica, problematizadora, onde os estudantes são os atores do processo de aprendizagem.

É o diálogo o centro das ideias freirianas, onde a escola é um espaço comunicante. Porém, por vezes no lugar da real comunicação, o que existe é apenas a transferência de dados, o que, de acordo com Freire (2006), não caracteriza a comunicação na medida em que o autor considera que não houve sujeitos ativos. A comunicação, para este autor, entra no diálogo e na comunhão entre os sujeitos participantes deste processo, onde compartilham seus saberes e tornam-se construtores de outros saberes também.

Assim, é necessário refletirmos sobre a importância deste processo comunicativo na prática pedagógica que traduz as concepções de comunicação e educação da formação docente, o que se reflete diretamente na inclusão escolar dos estudantes.

### **1.1 A Importância da educação inclusiva**

Segundo o Wisconsin Education Association Council (s/d), a inclusão é definida como "um termo que expressa compromisso de educar cada criança, na extensão máxima apropriada, na escola e na sala de aula que ele ou ela frequentaria" (s/p).

Já Sasaki (2006), refere que o paradigma da inclusão foi idealizado, numa fase inicial, pela *Disabled Peoples' International*, que é uma organização não-governamental criada por pessoas com deficiência. Acrescenta, que a *Disabled Peoples' Internacional* produziu

um livretinho intitulado: Declaração de Princípios de 1981, onde consta que o termo inclusão é o processo pelo qual todos os sistemas de uma sociedade são feitos visando a acessibilidade de todos, incluindo aí a remoção das barreiras que impedem a participação plena das pessoas com deficiência nos mais diversos setores da sociedade, lhes permitindo assim, alcançar qualidade de vida igual à das demais pessoas sem deficiência. Desde então, vários documentos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU) tais como: Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência (1983), Normas Sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1994), e a Declaração de Salamanca (1994) da UNESCO apontam para a conscientização da sociedade quando enfatizam este conceito no sentido de modificar suas atitudes para que sejam atendidas as necessidades deste público. Ainda segundo o autor, o conceito de inclusão consiste na adequação dos sistemas gerais da sociedade, permitindo assim, que sejam eliminados os factores que excluem algumas pessoas do seu meio. A eliminação destes factores há de ser um processo contínuo e concomitante com o esforço que a sociedade deve fazer no sentido de acolher a todos sem nenhuma distinção, sendo uma questão de atitude e de direitos humanos onde não se deve excluir ninguém.

Neste sentido, a inclusão é imprescindível pois todos se beneficiam à medida que interagem com pessoas diferentes, que respeitam a singularidade de cada um, e aprendem a lidar com o outro. Ainda, por ter um carácter flexível e adaptável às situações, a inclusão contribui para o sucesso escolar. É abranger a todos sem distinção.

No contexto educacional, a inclusão em sua essência busca oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagens aos estudantes que necessitam da inclusão. E responder a esta heterogeneidade com estratégias de ensino significativas é o desafio das instituições de ensino que, no decorrer da história de luta das pessoas com deficiência, têm buscado atender a esta demanda. Mas, para dar respostas competentes à diversidade, é necessário que se tomem medidas que de facto vão ao encontro das especificidades destes estudantes e não apenas os integrem mas, os incluam.

Entretanto, faz-se necessário lembrar que a inclusão destes estudantes com deficiência envolve ainda o emprego de diferentes abordagens a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Neste cenário, na busca por uma educação verdadeiramente inclusiva, torna-se importante o desenvolvimento de estratégias didáticas diversificadas que contribuam para a construção do conhecimento de todos os estudantes sem qualquer distinção. Tais estratégias, de acordo com o Wisconsin Education Association Council (s/d), estimulam os professores a melhorarem o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, pode-se chegar mais perto do ideal: instituições educativas com estudantes com deficiência imersos num contexto diversificado com recursos humanos e materiais que proporcionam uma melhor oportunidade para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

## **1.2 Bases legais da educação inclusiva em Portugal**

Para garantir aprendizagens significativas para todos, um sistema educacional precisa repensar sua forma de agir perante a demanda existente de uma forma que a maioria dos seus discentes obtenha o sucesso escolar. De acordo com Perrenoud (2003), a escola deve levar todos os estudantes a obterem o sucesso escolar. E este sucesso segundo o autor, muitas vezes não é concretizado porque nos debates educacionais existentes onde as questões ideológicas são muitas, não há acordo entre seus participantes, os interesses divergem e o consenso buscado não é puramente prático. Assim, reduz-se a possibilidade de se ter uma escola para todos, uma escola de facto inclusiva onde, segundo refere Rodrigues (2019) todos devem estar envolvidos, onde os estudantes devem ser ouvidos e esta escuta deve ser considerada, deve haver melhoria dos recursos pedagógicos, currículos menos densos e mais flexíveis com um impacto maior nas atividades onde os estudantes sejam os atores em constante relação com a realidade.

O autor ainda ressalta a importância da constante formação docente, onde se deve fazer mais e melhor com mais comprometimento, de maneira decidida, aprofundando o que já se faz de positivo e tem por objetivo preparar o futuro professor para ensinar a todos os estudantes com qualidade. A formação docente é um objetivo que pode e deve ser evocado em todos os momentos da vida do profissional, e sobretudo na formação inicial, de modo a alertar o professor ainda em formação, de que a sua atuação deve ser planeada, concebida e flexibilizada para que todos os estudantes possam estar implicados com proveito nos processos de aprendizagem. (Rodrigues 2017.P 39).

Ainda segundo o autor, na sua formação inicial os docentes defrontam-se com problemas que estão distantes de uma resposta imediata e concreta. Já os professores que realizam formação em serviço (formação continuada), enfrentam problemas concretos e urgentes para os quais é preciso encontrar respostas plausíveis e consistentes. É por esta razão que Rodrigues (2017.P 39), diz que as estratégias de formação “tem que ser diferentes num e noutro tempo da carreira profissional”, sendo importante diferenciar os processos da formação inicial da formação continuada.

Relativamente à formação de professores para a inclusão, Rodrigues (2017) diz-nos que para atender à diversidade dos estudantes, os conteúdos a serem abordados na formação de professores para a inclusão devem estar relacionados com a caracterização

das condições de aprendizagem de cada estudante. Um outro ponto ainda citado pelo autor é a valorização da apresentação de exemplos e conteúdos aplicados a cada tipo de deficiência, sendo destacadas as estratégias de intervenção utilizadas para cada uma delas.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e a Conferência Mundial sobre a Educação para todos de 1990, igualmente a Declaração de Salamanca (1994), discorrem sobre a necessidade e urgência de garantir educação para todas as pessoas com deficiência no quadro do sistema regular de ensino.

Os documentos acima referidos, ainda exortam aos Estados, o dever de assegurarem que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educativo como um todo pois, é a inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino a questão central que a Declaração de Salamanca (1994) aborda.

Assim, entender e praticar estes princípios nos leva a uma melhoria na educação que, inevitavelmente segundo Rodrigues (2019), proporciona também, melhorias na inclusão. Pois sem inclusão, não há uma educação plena, completa e holística. Salientamos ainda que de acordo com este autor, a inclusão não deve acontecer isoladamente porque não se destina apenas para as pessoas com deficiência. Inclusão, de facto, é para todos.

Restringindo este tema a Portugal, verifica-se de acordo com o Decreto-Lei nº 54/2018, que a forma como o sistema educacional está pensado, refere que uma das prioridades do Governo é uma escola inclusiva que atenda a todos, independentemente de sua situação pessoal e social.

Há ainda um outro documento, o Manual de Apoio à Prática- DGE (Direção Geral e Educação, 2018) que, reforçando o supracitado Decreto-Lei, aponta para as particularidades da educação inclusiva, no sentido de orientar a todos os envolvidos neste processo para que renovem o compromisso que têm neste cenário de inclusão.

Porém, quanto ao Decreto-Lei vigente, em seu artigo 1º, vemos que este aplica-se apenas aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais, à educação pré-escolar e ao ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, deixando assim, uma lacuna quanto aos meios legais para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência ao ensino superior.

A exceção então, fica para uma quantidade correspondente a 56% das instituições de ensino superior que preveem em seus regulamentos adaptações e recursos de apoio aos estudantes com deficiência. As instituições que possuem edifícios acessíveis estão numa margem de 56%; as com websites acessíveis, 52%; e as que

possuem serviços de apoio são 46% segundo dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2018).

No que respeita a ambientes digitais, o Decreto-Lei n.º 83/2018, (2018) define os requisitos de acessibilidade dos sítios web e das aplicações móveis de organismos públicos, das quais se incluem as instituições de ensino superior públicas ou privadas com financiamento público, conforme previsto no seu artigo 2º. Estes requisitos baseiam-se nas diretrizes internacionais de acessibilidade para conteúdo web (WCAG) e são particularmente relevantes para as plataformas digitais de apoio ao ensino e aprendizagem, assim como para a criação de recursos educacionais digitais acessíveis e compatíveis com diferentes tecnologias, nomeadamente tecnologias de apoio.

Destacamos ainda a Lei Nº 71/2019, que vem como um reforço à Convenção Sobre Direito das Pessoas com Deficiência em Portugal na medida em que monitoriza a implementação destes direitos no país como uma espécie de guardião da Convenção. Algumas das diretrizes desta Lei são: emitir pareceres sobre os projetos de diplomas legislativos que respeitam os direitos das pessoas com deficiência, propor alterações legislativas sobre o direito das pessoas com deficiência que se entendam convenientes, monitorizar as recomendações feitas a Portugal pelo Comitê das Nações Unidas a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, entre outras.

### **1.3 A pessoa com deficiência em Portugal**

Em Portugal, as políticas para pessoas com deficiência desenvolvidas pelo Estado, ao longo das últimas três décadas, refletem um complexo resultado que contém diversos factores. Um deles, de acordo com Fontes (2016), é o desenvolvimento tardio do Estado-Providência, que teve sua construção no pós-1974 na época em que a maioria dos Estados-Providência europeus já estavam decadentes e durante um período de grande crise econômica internacional.

Esta falta de eficiência do Estado-Providência, automaticamente contribuiu para os baixos níveis das prestações sociais que as pessoas com deficiência poderiam ter alcançado, colocando, então, a grande maioria deles em estágio de pobreza, pois a política pouco colaborou para a transformação social necessária deste grupo social.

O autor ainda afirma que, à semelhança do que acontecia e ainda acontece em várias partes do mundo, em Portugal as pessoas com deficiência também viviam afastadas da sociedade. O cuidado que lhes era prestado se restringia à sua própria casa ou associações de caridade geralmente católicas. Tal atitude era resultante da crença que pessoas com deficiência não serviam para o convívio em sociedade pois eram pessoas

estranhas, dignas de pena e o que lhes restavam era apenas o assistencialismo enquanto aguardavam a morte chegar. Especificamente em Portugal, ainda segundo o autor, aconteceram mudanças tardias na educação inclusiva quando comparamos com outros países ocidentais. O autor destaca que tal cenário se justifica pelo contexto geográfico, social, cultural, político e econômico do país, acrescentando, ainda, que tal combinação determinou em diferentes momentos históricos nas respostas que eram dadas às pessoas com deficiência no país.

Porém, não podemos negar que houve uma mudança considerável em décadas recentes. Foi com a Revolução de 1974 que se inaugurou um novo espírito e empenho na resolução dos problemas sociais no país, com destaque para Movimento das Forças Armadas que a partir do Decreto-Lei 203/74, 15/5/74, implementou um programa de apoio às pessoas menos favorecidas da população.

Mesmo assim, ainda se tinha muito a fazer em se tratando de celeridade, profundidade e outras medidas necessárias a fim de se manter um programa com mais eficiência. Dois anos após a Revolução, já em 1976, foi aprovada a Constituição da República Portuguesa que em seu parágrafo dois refere que:

o Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores (artigo 71º).

Foi também no ano de 1997 que, de acordo com Rodrigues (2019), Portugal já usava em sua Legislação o termo inclusão a partir do Despacho 105/97.

A seguir, no ano de 1980 houve uma nova mudança nas políticas de proteção social, aquando da adesão de Portugal à Comunidade Econômica Europeia, que beneficia financeiramente os mais carentes, incluindo-se aí as pessoas com deficiência.

Em se tratando de educação, se traçarmos um paralelo com os Estados Unidos e o Reino Unido, vemos que nos anos 60 estes países começaram a diluir a segregação das pessoas com deficiência enquanto Portugal no século XX e ainda hoje, segundo Fontes (2016), continua com esta tendência, mesmo em números menores.

Por fim, a característica mais marcante das políticas para a pessoa com deficiência desde 1974, tem sido a ausência de uma política global. Esta política dos anos 70, centrava-se apenas em aspetos particulares da deficiência, com temas específicos sem ligação entre

si, o que sugere, de acordo com Fontes (2016), a incapacidade e inadequação à vida das pessoas com deficiência sem o reconhecimento dos seus direitos. Estas políticas eram baseadas em necessidades ao invés de direitos, sendo recente então, a inclusão de perspectivas mais abrangentes e integradoras.

Apesar de todos os esforços realizados, atualmente as pessoas com deficiência em Portugal ainda sofrem preconceito. Dados decorrentes deste preconceito, podem-se verificar no Relatório Anual Sobre a Prática de Atos Discriminatórios em Razão da Deficiência e do Risco Agravado de Saúde (2019), onde consta um quantitativo de 649 queixas em razão da deficiência.

Fontes (2016) afirma que o cenário de desrespeito pelas pessoas com deficiência, mostra um Estado português que ainda precisa avançar na garantia dos direitos a estes cidadãos. Contudo, a despeito deste cenário, ainda refere que se vislumbram avanços à medida e movimentos de pessoas com deficiência chamam a atenção da sociedade e do poder público para a mudança deste paradigma que estigmatiza estas pessoas, lhes subtraindo a igualdade entre as demais sem deficiência.

#### **1.4 Deficiência Visual**

Conforme a Organização Mundial de Saúde (2019), a deficiência visual pode variar e é dividida em duas categorias: a cegueira, quando há perda total da visão ou pouquíssima capacidade de enxergar e a baixa visão que é a situação intermediária entre a visão normal e a cegueira onde, mesmo com a melhor correção ótica convencional, a pessoa apresenta dificuldade em realizar uma ou várias tarefas diárias.

No que se refere à cegueira, em alguns casos, as pessoas podem ter a percepção de sombras ou luminosidade. O termo cegueira não é por si só absoluto pois, reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Para auxiliar na realização das tarefas rotineiras, há a possibilidade de o paciente ser submetido a programas de reabilitação.

No seu Primeiro Relatório sobre Visão no Mundo, a Organização Mundial de Saúde (2019) apontou que pelo menos 2,2 bilhões de pessoas têm uma deficiência visual ou cegueira, das quais pelo menos cerca de 1 bilhão delas poderia ter sido evitada ou que ainda não foi tratada como a miopia, glaucoma ou catarata.

Neste relatório, Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da Organização Mundial de Saúde, afirma que aproximadamente 800 milhões de pessoas apresentam dificuldade na realização de suas atividades diárias simplesmente porque não têm acesso aos óculos.

Outras conclusões do Relatório apontam que o crescimento dos problemas de visão ou das deficiências visuais é maior e mais acentuado nas pessoas que mudaram seu estilo de vida a saber: as que apresentam deficiências nutricionais, as que fazem uso do tabaco, entre outros. Outros factores que também contribuem para o crescimento dos problemas de visão englobam: a limitação à assistência oftalmológica, as pessoas que vivem em áreas rurais e os residentes de países menos desenvolvidos principalmente as mulheres, os idosos e as minorias étnicas.

Keel e Cieza (2021) citam, em um dos mais conceituados periódicos do mundo, que houve uma redução de 27% na prevalência de cegueira por idade entre os anos de 1990 e 2020. Contudo, o número total de pessoas com deficiência visual severa ou moderada aumentou em 51% e 91% nestes anos.

Para minimizar os problemas sobre a deficiência visual, anteriormente mencionados, a Organização Mundial de Saúde (2019) indica que se faz necessário uma maior integração dos cuidados de saúde visuais com os serviços nacionais de saúde, principalmente no que se refere aos cuidados de saúde primários, pois só assim é garantida a prevenção e deteção precoce dos problemas supracitados.

Quanto à baixa visão, ou visão subnormal, esta é caracterizada pelo comprometimento do funcionamento visual, mesmo após tratamento ou a mais alta correção ótica. A pessoa com baixa visão apresenta uma ou várias dificuldades diárias tais como a leitura, a escrita, reconhecer rostos, etc. A baixa visão pode ser congénita (desde o nascimento) ou adquirida durante a vida.

Para uma melhor qualidade de vida, estão disponíveis no mercado produtos de apoio, sendo estes, de acordo com o Instituto Nacional para a Reabilitação (2021) “instrumentos e dispositivos fundamentais que permitem compensar ou atenuar as limitações funcionais e restrições ao nível da participação no contexto de vida das pessoas com deficiências e/ou incapacidades” (s/p). No caso das pessoas com baixa visão ou cegueira podem utilizar produtos de apoio, tais como: leitores de ecrã, leitores de textos, recursos óticos especiais, bengala, linha Braille, entre outros.

### **1.5. A pessoa com deficiência em Portugal e o seu acesso ao ensino superior**

Segundo o documento Programa Nacional para a Saúde da Visão (2016) da Direção Geral da Saúde (DGS), estima-se que em Portugal cerca de metade da população sofre de alterações da visão desde a diminuição da acuidade visual até à cegueira. O documento ainda acrescenta que cerca de 20% das crianças e metade da população adulta sofre de

erros refrativos significativos. Para além dos erros refrativos nos adultos, as principais causas de perda de visão incluem a catarata, a diabetes ocular, o glaucoma e as doenças maculares como a degenerescência macular relacionada com a idade.

Tal situação tem causado preocupação nas mais diversas instituições que trabalham com a deficiência visual tanto ao nível europeu, como especificamente em Portugal, inquietando-as a agirem no sentido da promoção de campanhas, atividades e elaboração de documentos que visam, não apenas a promoção da saúde visual, mas também ações de cunho pedagógico.

Sobre o acesso ao ensino superior do estudante com deficiência visual em Portugal, Antunes e Rodrigues (2016) referem que as investigações sobre o tema neste nível de ensino ainda são escassas no país. Também de acordo com Martins, Villega e Gonçalves (2017), a Legislação é escassa não existindo uma que garanta igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência no ensino superior. A exceção é a legislação que regula o acesso ao ensino superior e a cota para o acesso a candidatos com deficiência física ou sensorial (Melo & Martins, 2016).

Podemos verificar que, de acordo com o Diário da República (2015), em um inquérito nacional realizado pelo GTAEDDES (Grupo de trabalho para apoio a estudantes com deficiência no ensino superior) no ano letivo de 2013-2014 o quantitativo de estudantes com deficiência visual que ingressou no ensino superior foi de 235 estudantes. Atualmente, a Direção Geral da Estatísticas da Educação e da Ciência (2020) nos diz que no ano letivo de 2019/2020 o número de estudantes com deficiência visual no ensino superior foi de 34.

Tais dados revelam que apesar dos avanços, o quantitativo de estudantes com deficiência visual no ensino superior ainda precisa avançar, reforçando o citado no Manual de Apoio à Prática (2018) quando diz que o Estado deve criar condições de acesso e também permanência em efetivas condições de igualdade com os demais estudantes.

Esta questão representa uma preocupação tanto ao nível nacional como internacional, onde se tem verificado a implementação de medidas políticas em vários países, com o objetivo de alargar o número de estudantes que podem aceder e concluir o ensino superior (Abreu, Antunes & Almeida, 2012).

Contudo, ainda segundo estes autores, apesar dos passos tomados em direção a um sistema educativo mais inclusivo, verificam-se dificuldades ao nível da adaptação destes estudantes, principalmente quando nos referimos à transição do ensino secundário para o ensino superior, pois aí podem decorrer várias mudanças, tais como a saída de casa,

mudança de colegas, além também de terem de lidar com a forma como os colegas os tratam frente à deficiência que têm.

## **1.6. Práticas atuais em educação inclusiva em Portugal**

Relativamente à educação escolar, onde as práticas pedagógicas inclusivas nas instituições são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem ao estudante com deficiência visual, Rodrigues (2019) afirma que Portugal é um país líder mundial na percentagem de estudantes com deficiência em escolas regulares. 97% de estudantes com algum tipo de deficiência ou dificuldade são incluídos no ambiente escolar, o que, segundo o autor, reflete estarmos num bom caminho, pois é uma das percentagens mais elevadas do mundo.

Quanto à deficiência visual, como a visão é medida por muitos como o que uma pessoa pode ou não pode fazer na sua vida diária, isto tem gerado algumas barreiras inclusive na educação. Tais barreiras podem ser a nível arquitetónico, atitudinal, entre outras que impedem ou dificultam o acesso e permanência das pessoas com deficiência visual nas instituições educacionais, sobretudo no ensino superior.

Estas barreiras ainda não foram superadas, havendo ainda muito a fazer no que concerne à educação deste público pois, de acordo com Sasaki (2009), uma sociedade apenas torna-se acessível quando contempla os seis itens básicos da inclusão: Acessibilidade arquitetónicas, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmática e atitudinal.

Considerando estes aspetos, pensar na adequação do ensino superior com vista a atender as necessidades dos discentes, implica o estabelecimento de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento para o encontro de soluções que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência visual.

Segundo Bill (2017), de uma forma geral, os estudantes com deficiência visual sentem falta de um sistema consolidado de apoio. O principal obstáculo enfrentado por eles consiste na falta, ou pouca adaptação, de programação, de materiais, de formação de pessoal e da estrutura do ambiente que frequentam pois, estes são pensados para pessoas que não apresentam, nenhum tipo de deficiência.

Porém, apesar das dificuldades ainda encontradas por este público, algumas práticas inclusivas a nível geral e educacional merecem nossa atenção.

Podemos destacar o Tratado de Marraquexe (2013), assinado pela União Europeia que traduz a preocupação em facilitar o acesso a obras públicas para as pessoas com deficiência visual.

Também a European Blind Union (EBU) por exemplo, apresenta a campanha *Carros Silenciosos* que incentiva a instalação obrigatória de som artificial para os carros híbridos e elétricos para ajudar na orientação das pessoas com deficiência visual na via pública.

Já em Portugal, a Associação de Retinopatia Portugal (ARP), introduziu em 2017 o Movimento Bengala Verde para identificar as pessoas com baixa visão, sendo o primeiro país europeu a fazê-lo.

Também a Associação dos Cegos e Amblíopes de Portugal (ACAPO), realizou a Consulta Pública sobre a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (2020) com o intuito de reforçar o cumprimento dos direitos e interesses das pessoas com deficiência em Portugal.

Rodrigues (2019) ainda afirma que o processo de inclusão em Portugal começou a tomar forma com o Movimento da Integração no final dos anos 60. Tal importância se dá pelo facto do pensamento de que as pessoas com alguma dificuldade, sobretudo as que tinham algum tipo de deficiência, teriam mais proveito se fossem educadas em ambientes o menos restritivos possível. O autor segue afirmando que o fim da Revolução também contribuiu, através de seus movimentos sociais, para preparar Portugal para o processo de inclusão. A título de exemplo, destacamos o uso em sua Legislação do termo 'inclusão' no Despacho 105/97, três anos após a Declaração de Salamanca de 1994 que defendia a 'Escola para Todos'.

Em concordância com Rodrigues (2019), Paiva (2016) nos diz que as grandes transformações que aconteceram na sociedade portuguesa com os maiores acontecimentos em sua história, sobretudo a entrada de Portugal para a União Europeia em 1986, contribuíram para a melhoria no sistema educacional regular e de inclusão de pessoas com deficiência no país. Paiva (2016) ainda discorre sobre a importância dos anos 90 que foram decisivos para uma mudança de conscientização da população a cerca dos princípios de igualdade de direitos às crianças e jovens com deficiência.

Estas mudanças que evoluíram ao longo do tempo, trouxeram contribuições que hoje podemos verificar na luta constante pela melhoria de uma educação para todos no sistema educacional em Portugal quando nos deparamos com legislações a favor do direito das pessoas com deficiências. Apenas o ensino superior não foi abrangido pela legislação. Porém, há várias instituições com legislação própria que procuram atender aos direitos dos seus estudantes com deficiência. Tais legislações trazem em seus textos

o direito que estes estudantes têm ao acompanhamento especializado, além das adaptações dos materiais pedagógicos, formação de professores, entre outros.

Para exemplificar, do quantitativo de 56% das instituições de ensino superior em Portugal que têm legislação específica para estudantes com deficiência, destacamos algumas com suas respectivas práticas inclusivas no ensino superior. A saber, a Universidade de Aveiro onde os estudantes com deficiência dispõem de serviços como: serviços técnicos-responsáveis pela identificação das barreiras arquitetónicas e afins; serviços de apoio e orientação aos estudantes com deficiências; atividades culturais e desportivas; grupo de voluntariado para prestação de diversos serviços de apoio; entre outros (Ferreira, Fonseca, Santos e Ambrósio, s/d).

Outro exemplo a destacar é o da Universidade de Coimbra que também conta com apoios semelhantes como: acompanhamento e ações que visam atender os estudantes com diferentes deficiências. Como exemplo temos o apoio aos estudantes com deficiência visual onde podem contar com a produção de materiais didáticos em formato acessível, formação em novas tecnologias de informação e comunicação, acompanhamento individualizado com um tutor, orientação aos professores para o uso de metodologias que se adequem à condição dos estudantes, entre outros apoios (Universidade de Coimbra, s/d a).

Dos dados coletados, é relevante também destacar o que nos diz Alice Ribeiro, em entrevista ao jornal Dinheiro Vivo (2017) ao afirmar que nos anos de 1990 criou um serviço de apoio aos estudantes com deficiência visual juntamente com os seis estudantes com esta deficiência que a Universidade do Porto tinha na altura. Alice Ribeiro é coordenadora do Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas Especiais da Universidade do Porto - considerada como provavelmente uma das instituições de ensino superior mais avançadas do país no que concerne à inclusão das pessoas com deficiência (Dinheiro Vivo, 2017).

Para apoiar as instituições de ensino superior, têm sido promovidas diversas iniciativas, algumas criadas em consórcio com universidades e politécnicos nacionais. O GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior criado em 2004, reúne especialistas de várias instituições de ensino superior público, com o objetivo de criar melhores condições de apoio aos estudantes com deficiência, disponibilizando no seu sítio web materiais de apoio, nomeadamente para docentes (GTAEDES, 2022). Também o consórcio que envolve a Universidade do Minho, a Universidade do Porto e a Universidade de Aveiro, desenvolveu a plataforma online B.Comum – Biblioteca comum, que funciona como “agregador do conteúdo bibliográfico dos catálogos das Instituições do sistema científico e de Ensino Superior” (B.Comum, 2022), destinado essencialmente à comunidade científica e académica. Uma

das particularidades desta plataforma é permitir o acesso (restrito apenas a estudantes do ensino superior com necessidades específicas) a conteúdos acessíveis em diversos formatos, nomeadamente em Braille, áudio, texto, integrados na BAES – Biblioteca Acessível do Ensino Superior das instituições aderentes (Universidade de Coimbra, s/d b).

Além destas iniciativas, o sítio web da DGES – Direção Geral do Ensino Superior, tem disponível o “Balcão incluiES” com informação diversa para os estudantes, instituições e comunidade académica, nomeadamente um relatório produzido pelo grupo de trabalho Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES), que apresenta um conjunto de recomendações para os contextos físico e digital (DGES, s/d)

É de salientar ainda o trabalho do serviço de Leitura para Deficientes Visuais da Biblioteca Nacional, que integra e produz obras em Braille e em áudio para pessoas com deficiência visual. Em 2018, a Biblioteca Nacional lança uma nova plataforma, o Repositório Nacional de Objetos em Formatos Alternativos (RNOFA) que “visa facilitar o acesso a recursos em formatos como o braille impresso e digital, áudio e textos digitais, disponibilizados não só pela BNP-ALDV mas também por outras entidades portuguesas.” (Biblioteca Nacional, s/d).

Relativamente à formação de docentes para melhor atenderem a estes estudantes, verificamos que durante uma pesquisa realizada com estudantes com deficiência na Universidade de Aveiro, os autores Ferreira, Fonseca, Santos e Ambrósio (2016) afirmam que os docentes precisam aprender a lidar com as exigências diárias que surgem com a diversidade dos discentes.

Para tal, os autores acima sugerem que estes docentes criem oportunidades, revejam suas práticas avaliativas, metodológicas e recursos educacionais pois, conhecer as necessidades específicas de cada deficiência deveria ser uma prática que, mesmo que globalmente, constituísse num diferencial para uma melhor intervenção pedagógica.

## **1.7 Barreiras/facilitadores à aprendizagem de estudantes com deficiência visual**

Para além da necessidade da formação académica, o docente deve saber, também, lidar com uma pessoa com deficiência visual o que requer mudança de atitude. Esta é a primeira barreira a ser vencida: A barreira atitudinal. De acordo com Sasaki (2009) as ações de sensibilização e conscientização, com a intenção de eliminar preconceitos, estigmas e estereótipos, ajudam a evitar os comportamentos discriminatórios o que

pode contribuir para o aumento da autoestima dos estudantes, ajudando-o a aprender com mais motivação, cooperação e felicidade. O autor acrescenta que também é preciso preparar a escola para a inclusão sensibilizando e treinando todos os funcionários da instituição escolar.

Ainda de acordo com Sasaki (2005), quando os princípios da educação inclusiva são corretamente aplicados, surgem alguns resultados. A saber, a superação das barreiras arquitetônicas (acessibilidade nos equipamentos de lazer, nas instalações prediais em geral, calçadas, etc.); comunicacionais (adequações das sinalizações de locais, adequações na escrita: Braille e/ou letra ampliada, etc.); metodológica (adequação dos métodos, técnicas no ambiente de estudo, trabalho, entre outros); instrumental (adaptações nos aparelhos, equipamentos, ferramentas, utensílios, etc.); programática (eliminação de barreiras invisíveis inseridas em regulamentos, normas, portarias...) e a atitudinal (eliminação de preconceitos, estigmas, entre outros).

Para efeitos pedagógicos, faz-se necessário que o docente esteja ciente do tipo de deficiência que seu estudante possui para então, adequar corretamente a sua metodologia e materiais pedagógicos

E concernente ao atendimento aos estudantes com deficiência visual, é necessário que o docente adquira alguns conhecimentos básicos, ao nível das características desta deficiência que o irão auxiliar no decorrer do processo de ensino. Como nos diz o Manual de Apoio à Prática (2008) é importante que este docente, junto com uma equipe multidisciplinar, tenha em conta que qualquer intervenção pedagógica requer uma avaliação rigorosa que permita entender como cada estudante utiliza a visão, o que vê, como vê, valorizando sempre a forma como ele apreende o mundo e analisando o que poderá ser feito para garantir a sua aprendizagem.

Também de acordo com Ribeiro (2017), é importante que o docente esteja atento ao comportamento dos estudantes pois ele pode apresentar sintomas e posturas referentes à deficiência visual e então, deve ser encaminhado para um especialista em visão. A autora segue afirmando que é importante, também, que estes estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos que os demais, porém, com uma metodologia diferenciada conforme o seu grau de deficiência visual.

Um outro conhecimento que o docente precisa adquirir é sobre as relações afetivas com estes estudantes pois como disse Ribeiro (2017), as boas relações o fazem sentir-se amado, respeitado e valorizado, o que contribui para o seu desenvolvimento, aumentando assim as possibilidades de bons resultados em seu percurso de aprendizagem.

## **1.8 O contexto do processo comunicativo no ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual em sala de aula: estratégias a serem utilizadas**

Frente às mudanças de paradigmas na educação e às exigências legais a favor da inclusão das pessoas com deficiência, é preciso que as instituições educacionais busquem alternativas que possibilitem o melhor atendimento aos estudantes com deficiência. Sejam alternativas relacionadas com o melhor desempenho do corpo docente no trato pedagógico com estes estudantes, seja na capacitação dos funcionários em geral, incluindo mudanças na estrutura física da instituição.

Na perspectiva do processo comunicativo no ensino e aprendizagem, a formação docente deve ser permanente e interminável oferecendo meios para um pensamento autônomo que os habilitará a refletir diante dos desafios, mobilizando seus próprios recursos a fim de tomarem decisões, experimentarem e avaliarem resultados (Maia, Machado, Rosek, Gessingern, 2017).

É durante o cotidiano profissional que, segundo Maia, Machado, Rosek e Gessingern (2017), os docentes se deparam com múltiplas situações para as quais não contam com respostas pré-elaboradas. Pelo contrário, são constantemente confrontados com novas demandas e novas perguntas.

É neste sentido que, em se tratando da inclusão das pessoas com deficiência, o apoio ao trabalho pedagógico é um dos aspectos necessários para viabilizar a inclusão, assegurando assim o aprendizado dos estudantes. Maia, Machado, Rosek e Gessingern (2017), ainda acrescentam que é fundamental que o professor encontre na escola um espaço de escuta, de acolhimento e de construção conjunta, levando-se em consideração a dimensão pessoal do docente, destacando o assessoramento psicológico como uma ferramenta primordial para proporcionar um ambiente de acolhimento e construção coletiva.

Os autores ainda afirmam que a formação docente é construída através de um trabalho reflexivo sobre a prática docente e da (re)construção permanente de uma identidade pessoal e que a formação docente deve apresentar uma perspectiva crítico-reflexiva que permita meios de pensamento autônomo, o que implica um investimento pessoal, trabalho livre e criativo sobre percursos e projetos profissionais objetivando assim, a construção de uma identidade docente.

Assim, ao proporem situações que favoreçam a aprendizagem dos seus estudantes, estes docentes estão a contribuir para a superação dos obstáculos que possam existir durante o processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à postura deste docente, frente a um estudante com deficiência visual, vemos que esta não pode ser a mesma daquela que adotaria se houvesse, na sala de aula, apenas estudantes sem deficiência visual. A didática adotada por este docente deve estar alinhada com o tipo de deficiência visual deste estudante, mas também em sintonia com todos os demais estudantes sem deficiência (Fossatti, 2009).

Quanto ao processo comunicativo, a autora afirma que na pessoa com deficiência visual a comunicação se desenvolve mais na função do sentido que as palavras carregam do que no seu significado propriamente dito. Como exemplo, Fossatti (2009) cita o verbo apontar. Tal verbo é usado para “quem enxerga; cego não aponta nada. Para os cegos, tais palavras estão apenas classificadas no léxico” (Fossatti, p.37.2009). A autora prossegue falando do uso dos vícios da comunicação que é quando se atribui às palavras um sentido oculto o que, automaticamente, não é percebido pelas pessoas com deficiência visual.

Tais vícios revelam-se de maneira bem crítica na descrição de ambientes ou de arte cênica, “pois gera[m] um vazio indescritível no processo de percepção da pessoa com deficiência visual” (Fossatti, 2009, p.37).

Um outro exemplo citado pela autora é o uso de uma série de pronomes impessoais, demonstrativos, interrogativos, artigos indefinidos bem como outras palavras descontextualizadas que geram confusão no processo de comunicação. Tais termos determinam então, uma forma de exclusão subliminar. Citamos como exemplo: aquilo, ali, esse, quantos, dentre outros.

No contexto da sala de aula com estudantes com deficiência visual, Fossatti (2009) afirma que o acesso dos estudantes com deficiências tomou de surpresa as escolas que acabaram por não se preparar o suficiente para atender este público. Neste contexto, o docente necessita se ambientar na sala de aula, garantindo um clima de harmonia na mediação dos conhecimentos, sendo eficazes na viabilização das percepções tanto dos estudantes com deficiência visual, quanto daquele que não a possui.

Ainda, o docente precisa agir com empatia, buscando compreender as diferentes necessidades dos estudantes, interagir de forma natural na presença de um estudante com deficiência visual em sala de aula, aplicar estratégias de ensino e aprendizagem que satisfaçam as suas necessidades, em situações peculiares atuar com ações complementares que atendam à diversidade de necessidades (Fossatti, 2009).

Para além destas orientações, a autora acima apresenta algumas sugestões aos docentes: os textos em Braille não devem chegar atrasados nas mãos dos estudantes com deficiência visual; não escrever no quadro negro sem que o texto seja, também, oralizado; apresentar filmes dublados; não exagerar na utilização dos instrumentos

audiovisuais; cuidar que o silêncio seja razoável em sala de aula pois este é o maior recurso que os estudantes com deficiência visual tem para a compreensão dos conteúdos ; ter o cuidado de não introduzir variações na voz no que concerne ao ritmo, à clareza na pronúncia , ao timbre e à tonalidade. Para além destas orientações, a autora alerta para o facto dos estudantes com deficiência visual estarem excluídos das atividades realizadas nos intervalos das aulas, ficando muitas vezes, sem ter ninguém para conversar, sem convívio.

Para a autora, o processo de educação exige uma permanente pesquisa por parte do docente, principalmente quando atende a estudantes com e sem deficiência visual. Fossatti (2009) acrescenta, ainda, que as sugestões acima apresentadas certamente evitarão inúmeras barreiras à aprendizagem destes estudantes.

Assim, tais contributos aqui mencionados durante o processo de comunicação no ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual, constituem uma reflexão a se fazer das metodologias utilizadas em sala de aula no intuito de diminuir ao máximo possível a exclusão deste público.

## II Metodologia

Neste capítulo, os pontos a serem abordados contém o conceito de metodologia segundo Minayo (1994) bem como o tipo de pesquisa em que se enquadra o presente trabalho. Na sequência, apresentamos a questão de investigação, o tipo de estudo, os participantes da pesquisa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, as técnicas e instrumentos de análise dos dados e as questões éticas.

Segundo Minayo (1994), a metodologia é uma etapa que requer muito cuidado da parte do pesquisador, pois esta deve ser adequada à investigação em questão, compreendendo além da fase da exploração de campo, a definição de instrumentos e procedimentos para a análise dos dados. Como alguns dos principais elementos da metodologia temos a definição da amostragem, recolha de dados e a organização e análise de dados.

Assim sendo, na presente investigação, adotamos uma metodologia assente no paradigma qualitativo que, segundo Minayo (1994, p.21), “(...) trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.” Estes significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, segundo a autora, participam da realidade social porque considera que o ser humano se distingue pela reflexão e interpretação de suas ações.

É neste tipo de pesquisa que se enquadra o nosso trabalho porque o campo a ser explorado será uma instituição pública de Ensino Superior em Portugal composta por pessoas, dentro de um contexto social compartilhado com seus pares, a saber, 5 docentes imersos numa realidade cheia de significados passível de exploração e interpretação onde faremos a análise de conteúdo pretendendo entender as suas características.

Este trabalho apresenta-se com a seguinte questão de investigação: como se dá o processo comunicativo no ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual no ensino superior?

Em função da questão de investigação delineada, estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- identificar dificuldades e facilitadores encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual;

- conhecer as estratégias metodológicas encontradas pelos docentes do ensino superior no âmbito do processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual;
- analisar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes promovem a participação de estudantes com deficiência visual em sala de aula.

Tal estudo permitirá uma breve reflexão a cerca das práticas docentes relacionadas a estudantes com deficiência visual.

## **2.1 Tipo de estudo**

Esta investigação apresenta-se como um estudo de caso qualitativo pois, de acordo com Gil (2019), preocupa-se em descrever e analisar um contexto com profundidade. Desta forma, pode-se dizer que este estudo é qualitativo porque busca analisar como se dá o processo comunicativo de docentes numa sala de aula com estudantes com deficiência visual.

Caracteriza-se como um estudo de caso porque é um estudo profundo de um ou poucos objetos de modo que, permita o seu conhecimento amplo e detalhado. (Gil, 2019).

Para Yin (2005, p.32), o estudo de caso é uma investigação empírica que “investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Neste estudo, pretendeu-se explorar a temática do processo comunicativo entre docentes e estudantes com deficiência visual, de uma instituição de ensino superior em Portugal. Para tal, a partir dos objetivos definidos, realizou-se a análise das entrevistas com os docentes participantes da pesquisa, onde registamos suas percepções e práticas pedagógicas a cerca do tema em questão.

Desta forma, pretende-se ter uma maior consciencialização referente à problemática apresentada neste estudo, tomando em consideração o conhecimento apresentado pelos autores no referencial teórico no que se refere ao processo comunicativo entre docentes e estudantes com deficiência visual no ensino superior, triangulado com as percepções apresentadas pelos docentes.

## **2.2 Participantes**

A metodologia utilizada consiste em um estudo de caso descritivo, baseado num inquérito por entrevista semiestruturada aplicado a cinco docentes de uma Instituição de Ensino Superior em Portugal, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino.

Destes, duas docentes são Doutoradas em Ciências da Educação, ambas com especialização em Educação Especial. Outra docente é Doutora em Ciências da Comunicação com licenciatura na mesma área. Do sexo masculino, temos um docente doutorado em Informática e outro em Ciências da Educação, licenciado em Geologia.

São três os docentes que não possuem formação em Educação Especial mas apresentam interesse na temática e participam ou já participaram de pequenas formações na área, promovidas pela Instituição em que trabalham.

## **2.3 Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, para responder aos objetivos selecionados, aplicamos a entrevista semiestruturada uma vez que o conjunto de perguntas a serem realizadas aos docentes podem ser respondidas livremente (Quivy & Campenhoudt, 2003). Ainda segundo os autores, a entrevista permite ao investigador extrair elementos e informações muito ricos e variados, além do contacto direto entre o entrevistador e o entrevistado.

No presente estudo, este instrumento de recolha de dados é constituído por questões de respostas abertas, o que permite ao entrevistado maior liberdade de expressão.

A entrevista, de acordo com Fortin (2009) é um instrumento de inquérito que permite observar reações face às questões apresentadas. “É um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objectivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas.”(p.2).

Tal método, ainda segundo o autor, exige disciplina do entrevistador e é comumente utilizado em estudos exploratórios descritivos. Das principais vantagens deste método, destacamos o baixo custo, a flexibilidade e a adaptabilidade tendo em conta a interação entre as partes. Fortin (2009), ainda refere que a entrevista pode ser utilizada em quase todos os setores da população, com taxas de respostas mais elevadas, com maior eficácia na descoberta de informações a cerca de temas complexos.

Para a presente investigação, o tipo de entrevista selecionada foi uma entrevista com questões semiestruturadas onde os resultados foram apresentados através das respostas aos objetivos traçados.

Foi utilizado um guião de entrevista para os cinco docentes de uma Instituição de Ensino Superior em Portugal, (Anexo 4), com perguntas selecionadas com o intuito de tentar responder aos objetivos deste estudo. O guião de entrevista é composto por um conjunto de perguntas semiestruturadas com a indicação da entidade/pessoa, data, local e título. Os blocos do guião foram produzidos a partir da necessidade de uma melhor organização para responder aos objetivos traçados.

As entrevistas foram realizadas via Zoom, nas datas que podem ser consultadas na tabela I.

Tabela I – Datas das entrevistas

<b>Docentes</b>	<b>Datas das entrevistas</b>
Docente 1	23/05/2022
Docente 2	07/06/2022
Docente 3	15/06/2022
Docente 4	17/06/2022
Docente 5	30/06/2022

## **2.4 Técnicas e instrumentos de análise de dados (análise de conteúdo)**

Para analisar os dados obtidos pelas entrevistas, foi realizada uma análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011, p.44), consiste em “um conjunto de técnicas da análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Assim, fez-se a transcrição das entrevistas que foi alvo da análise de conteúdo. Esta análise deu origem a quatro categorias e dez subcategorias sobre a verificação do

processo comunicativo entre os docentes entrevistados e estão presentes numa grelha de observação a seguir.

Assim, as informações obtidas através dos dados coletados com os docentes, resultaram numa tabela com 4 categorias e 10 subcategorias (Anexo 1) as quais foram baseadas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Aqui, através das perspetivas e experiências dos docentes entrevistados, buscou-se conhecer como ocorreu o processo comunicativo no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual no ensino superior.

Nas categorias buscou-se conhecer as estratégias de acessibilidade utilizadas pelos docentes, como ocorreu o processo pedagógico, a perceção dos docentes e a caracterização dos mesmos.

Nas subcategorias, tratamos da temática relacionada com a adaptação dos materiais pedagógicos, comunicação com os estudantes, barreiras encontradas e superadas, a importância da inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula, a revisão da prática pedagógica, a formação de professores, os docentes com formação em Educação Inclusiva e sobre os docentes no ensino superior.

Tabela II – Categorias e subcategorias

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1 Estratégias de acessibilidade utilizadas	1.1 Adaptação de materiais pedagógicos 1.2 Adaptação da comunicação com os estudantes
2-Processo pedagógico	2.1 Barreiras encontradas 2.2 Barreiras superadas
3- Perceção dos docentes	3.1 Importância da inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula. 3.2 Revisão da prática pedagógica 3.3 Formação de professores
4- Caracterização dos docentes	4.1 Docentes com formação em Educação Inclusiva

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
	4.2 Docentes sem formação em Educação Inclusiva 4.3 Docentes do Ensino Superior

## **2.5 Questões éticas**

Quanto às questões éticas, foi elaborada uma carta à Instituição de Ensino Superior em questão a pedir autorização para realização deste estudo. (Anexo 2)

Facultou-se aos participantes uma carta explicativa do estudo (Anexo3), juntamente com um consentimento informado a ser assinado por eles, garantindo o seu anonimato durante todo o processo. Os dados obtidos durante a realização do estudo serão utilizados apenas para fins deste estudo, sendo destruídos após o término do mesmo.

### III Apresentação e discussão de resultados

Com base na análise do que foi estudado através das entrevistas aplicadas, expomos neste capítulo a apresentação e a discussão dos dados recolhidos.

De modo a compreender melhor a percepção dos docentes sobre o processo comunicacional entre os estudantes com deficiência visual do ensino superior, analisamos os resultados obtidos com base na literatura apresentada neste estudo.

A apresentação dos resultados terá em conta as categorias encontradas ao longo da análise do corpus apresentadas nos quadros que se seguem, e respeitando a mesma ordem.

Tabela III – Categoria referente às estratégias de acessibilidade

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Estratégias de acessibilidade utilizadas.	Adaptação de materiais pedagógicos	Adaptações de textos (leitor de textos, gravação de áudios, textos em braille),
	Adaptação da comunicação com os estudantes:	Adaptações com foco na necessidade do estudante

Nesta seção optou-se por respostas que evidenciam como os docentes utilizam as estratégias de acessibilidade na sala de aula com os estudantes com deficiência visual.

De acordo com Fossatti (2009) as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas numa sala de aula com estudantes com deficiência visual devem satisfazer as necessidades destes estudantes. A autora ainda acrescenta que o docente precisa de agir com empatia, procurar compreender as diferentes necessidades dos estudantes e interagir de forma natural na presença de estudantes com deficiência visual.

Para além destas orientações, a autora acima apresenta algumas sugestões aos docentes: os textos em Braille não devem chegar atrasados nas mãos dos estudantes com deficiência visual: Os docentes entrevistados que utilizam os textos em Braille (D1, D3, D4 e D5), informaram que enviam atempadamente o material a ser utilizado em sala de aula. A autora segue afirmando que deve-se ter o cuidado de fazer a descrição de

todas as imagens além de não escrever no quadro negro sem que o texto seja também, oralizado. Os docentes D3, D4 e D5 mostraram cumprir os cuidados acima descritos por Fossatti (2009). A autora acrescenta ainda que não se deve exagerar na utilização dos instrumentos audiovisuais. O docente D1 afirmou que apresenta vídeos tutoriais para os seus estudantes porém, não informou sobre a frequência com que isto ocorre. A autora ainda cita algumas orientações tais como: cuidar que o silêncio seja razoável em sala de aula pois este é o maior recurso que os estudantes com deficiência visual têm para a compreensão dos conteúdos, além de ter o cuidado de não introduzir variações na voz no que concerne ao ritmo, à clareza na pronúncia, ao timbre e à tonalidade. Os docentes D3, D4 e D5, afirmaram seguir estas orientações. Para além destas orientações, a autora alerta para o facto dos estudantes com deficiência visual estarem excluídos das atividades realizadas nos intervalos das aulas, ficando muitas vezes, sem ter ninguém para conversar, sem convívio. Nenhum do docente entrevistado mencionou esta última sugestão citada por Fossatti (2009).

Para a autora, o processo de educação exige uma permanente pesquisa por parte do docente, principalmente quando atende a estudantes com e sem deficiência visual. Fossatti (2009) acrescenta, ainda, que as sugestões acima apresentadas certamente evitarão inúmeras barreiras à aprendizagem destes estudantes.

Na recolha dos dados referentes à primeira subcategoria, os docentes entrevistados relataram que durante suas aulas utilizam podcast, vídeos tutoriais, leitor de ecrã e comentários abaixo dos parágrafos(D1); utilização frequente do tato, falar mais direcionado para o estudante(D2); os docentes D3, D4 e D5 mencionaram a utilização de materiais em Braille, áudios (inclusive pela aplicação Whatsapp-D4), leitor de ecrã, materiais táteis bem como a sugestão dos estudantes de acordo com a necessidade de cada um.

Relativamente à subcategoria que trata da adaptação da comunicação com os estudantes com deficiência visual em sala de aula, Rodrigues (1990) afirma que os processos comunicativos abrangem os silêncios, os gestos e comportamentos, olhares e posturas, ações e também os silêncios e as omissões. Segundo o autor, estes dois últimos” aquilo que não se disse e aquilo que se deixou por fazer, pertencem igualmente ao domínio da comunicação, na medida em que são processos transformadores de interação” p.68. Neste sentido, a adaptação da comunicação com os estudantes com deficiência visual, deve ser baseada nestes processos comunicativos para que a sua aprendizagem seja bem sucedida.

Os docentes que participaram deste estudo, relatam que, para tornar a comunicação mais acessível utilizaram-se de estratégias tais como: pôr o estudante sentado junto ao professor “para que entenda o contexto” (D3); falar com clareza e objetividade, focar

no discurso falando mais direcionado para os estudantes com deficiência visual(D2). Enviar atempadamente o material a ser estudado foi a resposta dada pelo docente D3. O docente D1 afirmou que faz adaptações de acordo com a necessidade de cada estudante com deficiência visual. “Ouvir o estudante” foi uma estratégia utilizada pelos docentes D3, D4 e D5.

Tabela IV – Categoria referente ao Processo Pedagógico

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Processo pedagógico	Barreiras encontradas	Leitura de muitos textos, falta de tempo para a adaptação dos recursos de apoio.
	Barreiras superadas	Considerações referentes ao apoio recebido

Já nesta sessão, as subcategorias, referem-se às barreiras que os docentes encontraram ao longo da docência com estudantes com deficiência visual, bem como, conhecer as estratégias utilizadas por cada docente para superarem ou diminuírem as barreiras encontradas.

De acordo com Rodrigues (2019) as práticas pedagógicas inclusivas nas instituições de ensino são de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual. Porém, há barreiras a serem superadas tais como: as mudanças de atitudes, as barreiras arquitetônicas, as barreiras comunicacionais, as barreiras metodológicas, as barreiras pragmáticas e as barreiras atitudinais. De acordo com Sasaki (2009), estes são os seis itens básicos da inclusão que devem ser contemplados para que uma sociedade se torne acessível.

Estas barreiras, citadas por Rodrigues (2019), foram mencionadas por todos os docentes durante a realização das entrevistas, tais como: a dificuldade em terem textos em formatos acessíveis (D1), a dificuldade para encontrarem livros já digitalizados (os docentes tinham que solicitar a ajuda de alguém para realizar este trabalho), a dificuldade em tornar acessível o ensino de uma disciplina (por exemplo: dificuldade na transmissão das noções de dimensão). Apresentou-se ainda as barreiras arquitetônicas sendo uma delas, a dificuldade de mobilidade nas instalações da instituição de ensino

por falta de sinalização e de adaptações para a mobilidade dos estudantes com deficiência visual. A barreira atitudinal, foi outra questão exposta pelos docentes, pois veem uma falha de sintonia entre sociedade, escola, pais. Ainda, a falta de pessoal para um acompanhamento ao estudante fora da sala de aula, no contexto da orientação e mobilidade, a dificuldade inicial para adaptar alguns recursos para a utilização em sala de aula foi outra questão exposta, assim como a falta de tempo dos docentes para adaptar melhor os recursos de apoio ao estudante.

Para a superação das barreiras acima mencionadas, os docentes participantes do inquérito, expuseram algumas soluções que utilizaram na realização do seu trabalho no contexto de sala de aula. Dentre elas estão o apoio recebido da Unidade de Ensino a Distância (D1, D2, D3, D4 e D5) com ajuda na adaptação de documentos. Os docentes D1 e D2 mencionaram o conhecimento pessoal adquirido sobre como interagir com os estudantes com deficiência visual e a adaptação de materiais acessíveis. Todos os docentes afirmaram que fazem ajustes nas práticas pedagógicas e materiais a serem utilizados pelos estudantes. O docente D1 ainda afirmou que costuma ouvir dos estudantes sobre as suas necessidades para assim tentar superar as barreiras existentes. Já o docente D2 afirma consciencializar sempre os estudantes sem deficiência visual para que não haja distância e nem discriminação para com os estudantes com deficiência visual. Afirma ainda que esta medida de ajuda tem tido bons resultados.

Quanto às barreiras não superadas, os docentes D3 e D5 respectivamente, expõem a falta de tempo para melhor adaptar os recursos de apoio e o problema dos movimentos nos diferentes espaços dos estudantes com deficiência visual dentro da instituição de ensino superior a saber, a mobilidade.

A questão da dimensão das paisagens, especificamente para quem ensina Geologia, é uma barreira que ainda não foi superada refere o docente D2.

Tabela V – Categoria referente à percepção dos docentes

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Percepção dos docentes	Importância da inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula.	D1, D3, D4, D5: "A importância é toda. Todos têm o direito de prosseguir com os estudos"
	Revisão da prática pedagógica	D1, D2, D3, D4, D5: "Serviu para repensar a prática docente"

Categoria	Subcategorias	Indicadores
	Formação de professores	D1, D2, D3, D4, D5: “Tirar formações específicas”

Nesta Secção, a primeira subcategoria representa a percepção dos docentes sobre a importância da inclusão dos estudantes com deficiência visual numa sala de aula do ensino superior.

No contexto educacional, a inclusão busca oferecer oportunidades diferenciadas de aprendizagem aos estudantes que necessitam de estratégias específicas. Assim, na prática docente, a inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula, precisa de estar alinhada com o tipo de incapacidade visual deste estudante e também em sintonia com os estudantes sem deficiência. (Fossatti, 2009).

Alinhando com o que nos diz Fossatti (2019), todos os docentes entrevistados afirmaram que a importância da inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula é de grande importância porque contribui para a promoção das oportunidades de igualdades para todos, à medida que se ofereça as condições apropriadas para este público.

Os docentes D1, D3, D4 e D5 ainda afirmaram que, se quisermos uma sociedade mais inclusiva, é grande a importância da aceitação da diversidade e da especificidade no ensino superior para estudantes com deficiência visual porque todos têm o direito e dever de poder prosseguir com os estudos e aceder ao ensino superior. Também afirmam que é quase uma questão de direitos humanos que estes estudantes façam o prosseguimento dos seus estudos no ensino superior quando terminam o 12º ano (D4). Seja qual for a necessidade, qualquer cidadão deve ter acesso pleno à sua formação profissional. É questão de cidadania elementar que qualquer cidadão tenha acesso ao ensino, à formação integral(D5).

Entendendo que a revisão constante da prática pedagógica contribui para a melhoria da prática docente, esta subcategoria apresenta o assunto a partir da postura crítico reflexiva de cada docente.

Segundo (Maia, Machado, Rosek e Gessingern, 2017), a revisão da prática pedagógica contribui para a melhoria do desempenho do docente à medida que é feita uma reflexão sobre o seu trabalho. Ainda de acordo com os autores, a formação de professores deve ser permanente e interminável.

Relativamente à formação de professores para a inclusão, Rodrigues (2017) afirma que para atender à diversidade dos estudantes, deve-se abordar nas formações de

professores, conteúdos relacionados com a caracterização das condições de aprendizagem de cada estudante.

Quanto aos docentes entrevistados, todos afirmaram que a revisão da prática pedagógica serviu para ajudar a repensar as suas práticas em sala de aula e para aprenderem mais sobre a inclusão dos estudantes com deficiência visual.

Na perspectiva do processo comunicativo no ensino e aprendizagem, a formação docente deve ser permanente e interminável oferecendo meios para um pensamento autônomo que os habilitará a refletir diante dos desafios, mobilizando seus próprios recursos a fim de tomarem decisões, experimentarem e avaliarem resultados (Maia, Machado, Rosek, Gessingern, 2017).

Nesta última subcategoria, os docentes que não possuem formação específica na área da inclusão de pessoas com deficiência (D1 E D2), afirmaram que já fizeram pequenas formações sobre o tema e que sempre buscam atualizações à medida que recebem estes estudantes em sala de aula, mas que gostariam de fazer alguma formação mais específica.

Dos docentes com formação na área da inclusão de pessoas com deficiência (D3, D4 e D5), estes afirmam que gostariam de tirar alguma formação em áreas que não dominam, como é o exemplo da Língua Gestual e Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

## Conclusões

A presente pesquisa procurou aprofundar a discussão sobre como ocorre o processo comunicativo no ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual no ensino superior, considerando as barreiras existentes para este processo, as adaptações de recursos e estratégias a serem utilizados bem como a formação docente.

No âmbito educacional, torna-se necessário que todos os envolvidos neste processo tenham alguma noção sobre as especificidades referentes à deficiência visual para que o atendimento a estas pessoas possa ser o mais inclusivo que se possa oferecer, conhecendo as características de cada uma e compreendendo a deficiência como parte da diversidade humana.

De acordo com Ferrari e Sekkel (2007), um dos autores estudado neste trabalho, os três desafios da educação inclusiva: institucional, formação docente e competência dos educadores, requerem o posicionamento das instituições de ensino pois, estas instituições têm de assumir uma posição a respeito da elegibilidade dos estudantes aos cursos oferecidos. Também é importante que os docentes percebam as diferenças e as individualidades de cada estudante na sala de aula e saibam identificar, acolher e trabalhar com as diferenças na sala de aula.

Sobre o processo comunicativo, este é um factor relevante no processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual e o tema surgiu da necessidade de entender como se dá este processo na sala de aula com estes estudantes do ensino superior. Assim, este estudo teve como questão de investigação: Como se dá o processo comunicativo no ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual no ensino superior?

Para responder a esta questão, os objetivos definidos foram: identificar dificuldades e facilitadores encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem a um estudante com deficiência visual; conhecer as estratégias metodológicas encontradas pelos docentes do ensino superior no âmbito do processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual; analisar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes promovem a participação do estudante com deficiência visual em sala de aula.

Para o desenvolvimento desta pesquisa de carácter qualitativo, de acordo com a classificação de Minayo (1994), buscou-se na literatura disponível os temas referentes à deficiência visual, inclusão, formação de professores e comunicação para assim, realizar-se o desenvolvimento teórico e a construção dos instrumentos de coleta de dados.

Para responder aos inquéritos, foram selecionados cinco docentes de uma Instituição de Ensino Superior em Portugal.

Como resposta ao primeiro objetivo, (identificação das dificuldades e facilitadores encontrados pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem a um estudante com deficiência visual), verifica-se que as dificuldades encontradas pelos docentes entrevistados, passam pela falta de tempo para a adaptação dos recursos de apoio ao estudante como também a leitura dos muitos textos. A orientação e mobilidade do estudante nos diversos espaços da Instituição, foram também considerados como um ponto de dificuldade neste processo.

Já o apoio recebido pelo CRID e pela Unidade de Ensino a Distância são citados pelos docentes entrevistados como facilitadores no processo de ensino e aprendizagem ao estudante com deficiência visual.

Em relação ao segundo objetivo, (estratégias metodológicas encontradas pelos docentes) buscou-se conhecer como os docentes encontraram estratégias de acessibilidade para utilizarem com seus estudantes de acordo com as especificidades de cada um deles. Entre elas estão: a utilização da aplicação Whatsapp como meio de comunicação entre docentes e estudantes, podcast, vídeos tutoriais, utilização do formato digital acessível, dar pistas aos estudantes e o manuseamento de materiais.

O terceiro objetivo, que consistia em analisar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes promovem a participação do estudante com deficiência visual em sala de aula, os docentes referiram que a atenção dada à necessidade dos estudantes contribuíram para o seu sucesso académico à medida que a fala docente era bem direcionada para estes estudantes, o sentar perto do professor também ajudou neste processo assim como as devidas adaptações de acordo com as características de cada estudante.

Quanto aos resultados do estudo, estes apontaram para uma maior compreensão e boas práticas dos docentes entrevistados sobre a importância da boa comunicação no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual, estando as suas afirmações alinhadas com os autores referenciados neste estudo. Porém, ainda há muito por fazer no que se refere à orientação e mobilidade destes estudantes, na adaptação dos mais variados recursos de apoio e no preparo da comunidade escolar, pais e sociedade também.

Assim, deve-se rever as propostas de estratégias para a superação das barreiras e inclusão de pessoas com deficiência visual nas Instituições de Ensino Superior que devem estar alinhadas à necessidade de uma definição sobre as políticas de acessibilidade e inclusão educacional desse grupo de estudantes. Essas políticas devem

ir para além do verbo incluir, mas serem desenvolvidas por cada Instituição com metas e características próprias que proponham uma articulação com toda a comunidade académica, firmando assim um compromisso com a proposta inclusiva e de facto, pensando e repensando sempre as suas ações neste âmbito.

Ao longo deste processo, surgiram algumas limitações tais como: a pouca literatura sobre o tema e a ausência da participação nos inquéritos dos estudantes com deficiência visual. Porém, acredita-se que os objetivos traçados foram alcançados e a questão inicial foi respondida.

Assim, recomenda-se que estudos posteriores sobre este tema, tenham como entrevistados estudantes com deficiência visual. Espera-se também, que haja mais literatura atual sobre esta temática.

## Referências bibliográficas

Abreu, M., Antunes, A.P., Almeida, L.S. (2012). A inclusão no ensino superior: estudo exploratório numa universidade portuguesa. Revista de Educação Especial e Reabilitação. Recuperado de <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/511>.

Antunes, A. P. & Rodrigues, D. (2016, Maio). A pessoa com necessidades especiais no ensino superior: Produção científica em Portugal. Psicologia, Educação e Cultura. Vol XX, Nº1 Disponível em <http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2016/PEC2016N1/index.html>.

Associação de cegos e amblíopes de Portugal. (s/a). Estratégia nacional para a inclusão das pessoas com deficiência. Recuperado de <http://www.acapo.pt/noticias/contributo-da-acapo-sobre-a-estrategia-nacional-para-a-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia>.

Ávila, M.; Alves, M. R; Nishi, M. (2015). As condições de saúde ocular no Brasil (PDF). Recuperado de <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/registo/As-condicoes-de-saude-ocular-no-Brasil/454>.

B.Comum (2022). Biblioteca comum. Recuperado de <https://bibliotecacomum.pt/projeto/>

Biblioteca Nacional (s/d). RNOFA – Repositório Nacional de Objetos em Formatos Alternativos. Recuperado de [https://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1352%3Alancamento-rnofa-repositorio-nacional-de-objetos-em-formatos-alternativos-2-jul-18-18h00&catid=169%3A2018&Itemid=1362&lang=pt](https://www.bnportugal.gov.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=1352%3Alancamento-rnofa-repositorio-nacional-de-objetos-em-formatos-alternativos-2-jul-18-18h00&catid=169%3A2018&Itemid=1362&lang=pt)

Borges, L; Martins, M.H; Villegas, E. L; e Gonçalves, T. (2017 Out.) Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. Revista Portuguesa de Educação. V.017, 30(2), pp. 7-31. Recuperado de <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/10766/10301>.

Bill, L.B. (2017). Educação das pessoas com deficiência visual (PDF). Recuperado de [https://books.google.pt/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_Pessoas\\_com\\_Defici%C3%Aancia.html?id=GWE-DwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia.html?id=GWE-DwAAQBAJ&redir_esc=y).

Clark, V.L.P., & J.W. Creswell (2015). Understanding the Method Sections of Qualitative Research Reports. Understanding Research: A Consumer's Guide. (pp.1-14). Lincoln: Pearson. Recuperado de <https://ead.ipleiria.pt/2018-19/mod/folder/view.php?id=104259>.

Constituição da República Portuguesa (1976). Recuperado de <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Pagina/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>

Decreto-Lei nº 54/2018 (2018). Educação inclusiva. Diário da República. 1.ª série. N.º 129 (6 de julho de 2018). Recuperado de: <https://dre.pt/analisejuridica/-/aj/116108600/dadosGeraisDetails/maximized>

Decreto-Lei nº 83/2018 (2018). Requisitos de acessibilidade dos sítios web e das aplicações móveis de organismos públicos. Diário da República. 1.ª série. N.º 202 (19 de outubro de 2018). Recuperado de: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/83-2018-116734769>

DGES – Direção Geral do Ensino Superior (s/d). Balcão incluiES. Recuperado de <https://www.dges.gov.pt/pt/incluiES?plid=1752>

Direção Geral de Educação. (2018). Manual de Apoio à Prática. Recuperado de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf).

Dinheiro Vivo. Universidade do Porto na vanguarda de pessoas com deficiência. (2017, 20 de dezembro). Recuperado de <https://www.dinheirovivo.pt/especial/campus-santander-universidades/uporto-na-vanguarda-da-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-12816668.html>.

Direção geral de estatísticas da educação e ciências (2019-2020). Recuperado de 2020 de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>.

Decreto Lei 203/74 (1974) Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/623386/details/normal?q=decreto+++n%C2%BA203%2C%201974->

Despacho nº105/97. Prestação de apoio educativo. Recuperado de <https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/30685710/dadosGeraisDetails/normal>.

Diário da República 2ª série nº173-2017. Recuperado de <https://dre.pt/application/conteudo/108107572>.

Direção Geral de Saúde (2016) Programa Nacional para a Saúde da Visão – revisão e extensão (2020). Recuperado de <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/programa-nacional-para-a-saude-da-visao-pdf.aspx>.

Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos (1990). Conferência de Jomtien. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos->

Direção Geral das Estatísticas da Educação e Ciência (2018). Recuperado de <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>.

- Diário da República (2015). Recuperado de [https://dre.pt/home/-/dre/70641442/details/maximized?p\\_auth=9izMQaE8HYPERLINK I série=I](https://dre.pt/home/-/dre/70641442/details/maximized?p_auth=9izMQaE8HYPERLINK I série=I).
- European Blind Union. (s/a). Carros silenciosos. Recuperado de <http://www.euroblind.org/>.
- Fontes, F. (2016). Pessoas com Deficiência em Portugal. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa.
- Fossatti, M, L. (2009). Metalexia: Uma pedagogia para o deficiente visual. Letra e Vida: Porto Alegre.
- Ferrari e Sekkel. (2007). Educação inclusive no Ensino superior: Um novo desafio. Psicologia, ciência e profissão 27(4), 636-647. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/pcp/a/bv8ZgTdG4C7VMNZXzrDXdcz/?format=pdf>  
HYPERLINK.pt.
- Ferreira, Fonseca, Santos e Ambrósio (2016). Boas práticas de ensino e de inclusão dos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais na Universidade de Aveiro. Inovação no Ensino Superior (pp. 1-20). Cinep. Recuperado de <https://ria.ua.pt/handle/10773/22260>.
- Fortin, M.F. (2009). O Processo de Investigação: da concepção à realização (5.ªed). Lusociência.
- Gil, A.C. (2019). Métodos e técnicas de Pesquisa Social (7ed). Atlas.
- GTAEDES – Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (2022, 5 de maio). O GTAEDES. Recuperado de <https://www.gtaedes.pt/>
- Instituto Nacional para a Reabilitação (2021, 7 de maio). Produtos de Apoio. Recuperado de <https://www.inr.pt/produtos-de-apoio>
- Instituto Politécnico de Santarém. (s/a). Apoio ao Estudante. Recuperado de <https://www.ipsantarem.pt/pt/home/>
- Lei Nº71/2019 (2019) Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência. Diário da República Série I de 2019-09-02,6-10. Recuperado de <https://dre.pt/home/-/dre/124346822/details/maximized>.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Bookman.
- Kenski, V.M (Outubro, 2008). Educação e Comunicação: Interconexões e convergências. Revista Educação e Sociedade. Vol 29 Nº 104. P. 647-665

Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314209002>.

Maia, D., Machado, M., Rosek, M., & Gessinger, R. (2017) Formação de professores e inclusão: para além da dimensão teórico-técnica. Seminário Luso Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Rio Grande do Sul, Brasil: Edpuers. Recuperado de: <https://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-4/completo-7.pdf>.

Morosini, M.C., Leite, D.B.C., Fernandes, C.M.B., Franco, M.E.D.P. (2016). A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. Revista Brasileira de Educação, 21(64), 13-37. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0013.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia España e Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>

Melo, F.L.R.V. & 12 Martins, M.H. (2016 Jul-Set.) Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. Acta Scientiarum. V.38, n. 3, p. 259-269. Recuperado de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30491>

Minayo, M. (2003). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes.

Organização Mundial de Saúde (2010). Relatório Mundial de Saúde. Recuperado de <https://www.who.int/eportuguese/publications/WHR2010.pdf?ua=1>.

Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos do Homem. Recuperado de <https://www.pcp.pt/actpol/temas/dhumanos/declaracao.html>

Perrenoud, P. (2003) Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Cadernos de Pesquisa. N.19.p.9-27. Genebra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/513>.

Paiva, I.A.O. (2016). Inclusão e formação de professores: Estudo exploratório numa Instituição do Ensino Superior em Portugal (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa. Recuperado de [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26513/7/ulfpie051191\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26513/7/ulfpie051191_tm.pdf).

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

Ribeiro, L.O.M. (Jan-Abr 2017). A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. Revista Educação, artes e inclusão. Vol 13. N° 1.P. 8-31. Recuperado de <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9287/pdf>.

Rodrigues, A. D. (1990). Estratégias da Comunicação: questão comunicacional e formas de sociabilidade. Lisboa: Editorial Presença.

Rodrigues, D. (Org.). (2006). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus.

Rodrigues, D. (2017). Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão escolar: Perspectivas luso-brasileiras. Vol. 1. P.23-48. Recuperado de <file:///C:/Users/Utilizador/Documents/Formacao%20de%20professores,%20praticas%20pedagogicas%20e%20inclusao%20escolar.pdf> em 10 de agosto de 2022.

Rodrigues, D. (2019). Inclusão. Recuperado de <https://www.vindas.pt/davidrodrigueseinclusao-2/>

Sasaki, R.K. (2009, Mar-Abr) Inclusão: Acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação. Ano VII.P. 10-16 Recuperado de [tps://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI-Acessibilidade.pdf?1473203319\\_](tps://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI-Acessibilidade.pdf?1473203319_)

Sasaki (2006). Inclusão: Construindo uma sociedade para todos” (7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006).

Sasaki, R. (Out.2005). Inclusão: o paradigma do século 21. Revista de educação especial. P.19-23 Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>.

Keel, S., Cieza, A. (February,2021). Periódico. Vol. 9. Issue.2. Recuperado de [https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X\(21\)00008-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/langlo/article/PIIS2214-109X(21)00008-5/fulltext)

Tratado de Marraquexe (2013). Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/pt/press/press-releases/2018/02/15/marrakesh-treaty-on-access-to-published-works-for-blind-and-visually-impaired-persons-council-authorises-ratification/>.

Universidade de Aveiro (s/a). Boas práticas de ensino de inclusão. Recuperado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/22260/3/Boas%20pr%C3%A1ticas%20de%20Ensino%20e%20de%20Inclus%C3%A3o.pdf>.

Universidade de Coimbra (s/a a). Acolhimento e Integração. Recuperado de [https://www.uc.pt/sasuc/Acolhimento-e-Integracao/Nucleo\\_Integracao\\_Aconselhamento/NecessEducacEspeciais](https://www.uc.pt/sasuc/Acolhimento-e-Integracao/Nucleo_Integracao_Aconselhamento/NecessEducacEspeciais).

Universidade de Coimbra (s/a b). BAES - Biblioteca Acessível do Ensino Superior. Recuperado em <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/91306>

Wisconsin Education Association Council (s/a). What's inclusion? Recuperado de <https://weac.org/>.

World Health Organization (2019). World report on vision. ISBN 978-92-4-151657-0. Disponível através do URL <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>

## Anexos

Anexo 1 Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo/indicador	Unidade de Contexto
<p>1 Estratégias de acessibilidade utilizadas</p>	<p>1.1 Adaptação de materiais pedagógicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sugestões dos estudantes</li> <li>-Tecnologias acessíveis</li> <li>- Materiais táteis</li> </ul>	<p>D4:” Uso sugestões dos estudantes Por exemplo: eu tinha uma aluna que funcionava muito bem com o Whatsapp”</p> <p>D1:” Fazia podcast, vídeos tutoriais, eu dava pistas nos vídeos durante as aulas”</p> <p>D3: “Utilizo o formato digital acessível, leitor de ecrã</p> <p>D2:” Apelo ao manuseamento de materiais. Como eu leciono Geologia, esta disciplina favorece”</p>
	<p>1.2 Adaptação da comunicação com os estudantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Foco no estudante</li> <li>-Necessidades do estudante</li> </ul>	<p>D2:”Falava muito mais direcionado para o estudante”</p> <p>D3:”Tenho o cuidado de deixá-lo junto a mim para que entenda o contexto”</p> <p>D1:”Aproveito o que tenho e faço adaptações de acordo com as características de cada um.”</p>
<p>2-Processo pedagógico</p>	<p>1.1 Barreiras encontradas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Acessibilidade dos textos</li> <li>-Dimensões</li> <li>-Orientação e mobilidade</li> <li>-Tempo</li> </ul>	<p>D1:”A leitura de muitos textos”</p> <p>D2:”Em Geologia especificamente, é a questão da dimensão das paisagens”</p> <p>D3:”Os movimentos nos diferentes espaços”</p>

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo/indicador	Unidade de Contexto
			D5: "Falta de tempo para melhor adaptar os recursos de apoio"
	1.2 Barreiras superadas	Apoio	D1, D2: "Tive apoio da Unidade de Ensino a Distância"  D4, D5: "Tive apoio do CRID"
3- Perceção dos docentes	1.1 Importância da inclusão do estudante com deficiência visual em sala de aula.	Muita importância	D5: "É total. Se queremos uma sociedade mais inclusiva, o ensino é uma das partes importantes da vida de qualquer pessoa".  D2: "É importante e exigível que os jovens possam competir e aceder ao ensino superior e adaptarmos as condições"  D3: "É uma questão quase de Direitos Humanos"
	1.2 Revisão da prática pedagógica	Sim  Estratégias  Preocupação	D2: "Naturalmente que sim"  D1: "Usar estratégias mais acessíveis"  D3: "Preocupação com a acessibilidade para o estudante"
	1.3 Formação de professores	Aprendizado	D2: "aprendi muito"  D3: "preocupar-me em explicar e ambientá-lo na escola"
4- Caracterização dos docentes	1.1 Docentes com formação em Educação Inclusiva	Sim	2 Docentes
	1.2 Docentes sem formação em Educação Inclusiva	Sim	3 Docentes
	1.3 Docentes do Ensino Superior	Sim	5 Docentes

## Anexo 2 -Pedido de autorização para a recolha de dados



Exmo. Srº Presidente do Politécnico de Leiria

Professor Doutor Rui Pedrosa

Eu, Simone Pacheco Ramos, estudante do Mestrado em Comunicação Acessível, estou a realizar a dissertação com o título “O Processo Comunicativo no Ensino e a Aprendizagem a estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior”, sobe orientação da Professora Olga Santos e coorientação da Professora Carla Freire.

O estudo pretende conhecer as estratégias metodológicas encontradas pelos docentes do ensino superior no âmbito do processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual; identificar dificuldades e facilitadores no processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual; analisar em que medidas as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes promovem a plena participação dos estudantes com deficiência visual em sala de aula.

Para dar resposta aos objetivos, será necessário proceder à recolha de dados provenientes de entrevistas a professores do Politécnico de Leiria que lecionam ou já lecionaram a estudantes com deficiência visual.

Os dados obtidos serão utilizados com fins meramente científicos, sendo destruídos após a finalização do estudo, garantindo, desta forma, a confidencialidade dos mesmos. A participação no estudo é voluntária, pelo que os professores contactados poderão optar livremente por colaborar, ou não, no estudo.

Neste sentido, solicito a Vossa Excelência a autorização para a recolha dos dados junto dos docentes do Politécnico de Leiria.

Agradecendo antecipadamente toda a atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos.

---

Estudante

Leiria, 02 de junho de 2021

## Anexo 3- Carta explicativa aos docentes participantes do inquérito



**POLITÉCNICO  
DE LEIRIA**

ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS SOCIAIS

### Carta Explicativa

#### Docentes

Chamo-me Simone Pacheco Ramos e sou estudante do Mestrado em Comunicação Acessível da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Estou a desenvolver um estudo no domínio da comunicação no ensino e aprendizagem a estudantes de ensino superior com deficiência visual, com o título: “O Processo Comunicativo no Ensino e Aprendizagem a estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior”, sob a orientação das Professoras Olga Santos e Carla Freire.

Este documento pretende dar a conhecer os dados mais relevantes sobre o estudo de investigação, de modo a obter o seu consentimento para a participação voluntária no mesmo.

Com o trabalho em questão, pretende-se alcançar os seguintes objetivos: conhecer as estratégias metodológicas encontradas por cinco docentes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual no ensino superior; identificar as dificuldades e facilitadores que os docentes tiveram ao longo deste processo; analisar em que medida as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes puderam promover a plena participação destes estudantes em sala de aula.

Nesta investigação, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com duração aproximada de 30 minutos, a docentes de uma instituição de ensino superior de Portugal. Os dados recolhidos serão unicamente utilizados para o estudo em causa com garantia de anonimato de todos os participantes, cuja participação será voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento.

Caso aceite participar no estudo, peço o favor de responderem a este mail, utilizando o texto “Aceito participar de livre vontade neste estudo intitulado ‘O Processo Comunicativo no Ensino e Aprendizagem a Estudantes com Deficiência visual no Ensino Superior’, orientado pelas professoras Olga Santos e Carla Freire, no âmbito da dissertação do Mestrado em Comunicação Acessível, da estudante Simone Pacheco Ramos.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária e que toda a informação obtida será estritamente confidencial e minha identidade nunca será revelada. Deste modo, autorizo a utilização dos dados recolhidos para fins científicos e divulgação deste estudo, com a garantia de confidencialidade e anonimato por parte da investigadora”.

Estou à disposição para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir a respeito desta investigação.

A mestranda, Simone Pacheco Ramos

Contactos: 910 059 594

Anexo 4-Guião de entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**Tema:** O Processo Comunicativo no Ensino e Aprendizagem a Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Superior

**Objetivo Geral:** Conhecer o processo comunicativo no ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual no ensino superior

**Objetivos específicos:** Identificar estratégias encontradas pelos docentes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual; identificar facilitadores e dificuldades encontradas durante o processo de ensino e aprendizagem; perceber se as estratégias utilizadas pelos docentes promovem a plena participação dos estudantes com deficiência visual em sala de aula.

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões a colocar</b>	<b>Ações a desenvolver/tópicos</b>
<p><b>A</b> – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.</p> <p>-Questões éticas</p>	XXXXXXXX	XXXXXXXX	<p>Legitimar a entrevista</p> <p>Explicar os objetivos da entrevista</p> <p>Motivar o entrevistado</p> <p>Informar o(a) entrevistado(a) sobre o que se pretende com esta entrevista.</p> <p>Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver.</p> <p>Assegurar o carácter confidencial da informação prestada.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista.</p> <p>Referir que as suas respostas são muito importantes para o trabalho em questão.</p>

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões a colocar</b>	<b>Ações a desenvolver/tópicos</b>
<b>B – Conceções</b> dos docentes sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as conceções dos docentes sobre a importância da inclusão de estudantes com necessidades específicas no ensino superior;</li> <li>- Saber se os docentes consideram importante algum tipo de formação adicional para trabalhar com estudantes com deficiência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é a importância da inclusão no ensino superior para os estudantes com necessidades específicas?</li> <li>- Já teve formação para trabalhar com pessoas com deficiência?</li> <li>-Se fez, foi integrada na forma académica ou foi após a formação académica?</li> <li>- Se não fez, sente necessidade de ter formação na área da pessoa com deficiência?</li> <li>-Se sim, quais as temáticas que acredita serem mais relevantes estudar?</li> </ul>	<p>Conhecer a opinião dos docentes acerca da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior</p> <p>Identificar quais as necessidades de formação na área da pessoa com deficiência.</p> <p>Saber quais docentes tiveram formação profissional ou extracurricular para trabalhar com estudantes com deficiência e quais foram estas formações.</p> <p>Saber se os docentes já tiveram estudantes com deficiência no ensino superior</p> <p>Conhecer o quantitativo de docentes que trabalha ou já trabalhou com estudantes com deficiência no ensino superior.</p>
<b>C-Importância</b> das estratégias de ensino e aprendizagem	- Perceção, por parte dos docentes, da importância de encontrarem	- Quais as estratégias que utilizou com os estudantes com	

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões a colocar</b>	<b>Ações a desenvolver/tópicos</b>
para a Inclusão de estudantes com deficiência visual	<p>estratégias de ensino e aprendizagem que promovam a inclusão dos estudantes com deficiência visual</p> <p>- Conhecer as estratégias encontradas pelos docentes no âmbito do processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência visual</p>	<p>deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem?</p> <p>- Estas estratégias contribuíram para a plena participação dos estudantes com deficiência visual nas atividades letivas?</p> <p>-Em que medida considera que as estratégias utilizadas permitiram a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual?</p>	XXXXXXXXXXXX
<p><b>D-</b> Facilitadores encontrados no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual.</p> <p>- Dificuldades encontradas no processo de inclusão de estudantes com deficiência visual</p>	<p>- Conhecer os facilitadores encontrados pelos docentes durante o processo de ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual</p> <p>-Identificar dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem a estudantes com</p>	<p>-Quais os facilitadores encontrados durante o ensino e aprendizagem a estudantes com deficiência visual?</p> <p>- De que forma os facilitadores identificados contribuíram para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual?</p> <p>-Quais as dificuldades que</p>	<p>Enumerar as facilidades encontradas</p> <p>Enumerar as dificuldades encontradas</p>

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões a colocar</b>	<b>Ações a desenvolver/tópicos</b>
	deficiência visual	<p>enfrentou durante o processo de ensino dos estudantes com deficiência visual?</p> <p>- De que forma considera que essas dificuldades comprometeram a aprendizagem dos estudantes com deficiência visual?</p> <p>- Quando identificou essas dificuldades, o que fez ou tentou fazer para as ultrapassar?</p> <p>- A identificação dessas dificuldades serviu para repensar a sua prática pedagógica para os futuros estudantes com deficiência visual que venha a ter?</p>	
<b>E- Entrevistados</b>	Docentes que lecionam ou lecionaram para estudantes com deficiência visual	XXXXXXXXXX	Responder às questões solicitadas
<b>F- Entrevistador</b>	Mestranda do Curso	XXXXXXXXXX	Aplicar as questões aos entrevistados

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Questões a colocar</b>	<b>Ações a desenvolver/tópicos</b>
	Comunicação Acessível		
<b>G-Prazo</b>	XXXXXXXX	?	XXXXXXXX
<b>H-Condições logísticas</b>	XXXXXXXX	XXXXXXXX	Entrevista via Zoom
<b>I- Momento</b>	XXXXXXX	XXXXXXX	A definir com o entrevistado
<b>J-Tempo da Entrevista</b>	XXXXXXX	XXXXXXX	30 a 50 minutos
<b>K- Dimensão</b>	XXXXXXXX	XXXXXXXX	Abrangência local: Uma Instituição de Ensino Superior em Portugal
<b>L-Finalização</b>	XXXXXXXX	XXXXXXXX	Fazer um apanhado das ideias principais Agradecimento Atender ao limite de tempo da entrevista Apresentar um agradecimento