

EDUCOMUNICAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM BAIXA VISÃO

Zélia Belo Torres
Instituto Jean Piaget

A Educomunicação Inclusiva tem, por isso, como objetivos, criar condições a todos os níveis e para todos os alunos, os que têm necessidades educacionais especiais e todos os outros, para que possam aceder com equidade ao processo de ensino-aprendizagem e enquadrar-se, naturalmente, num qualquer contexto de aula ou de convívio escolar.

Deodato Guerreiro, (2018:54)

Resumo

No presente artigo, considerando a massificação na evolução educacional, apresentamos uma abordagem à Baixa Visão, numa perspetiva em equidade e inclusão, valorizando a emergência de conceitos, de mudança social em que o mundo atual vive. Como cidadãos, fazemos parte desta mudança, considerar a diversidade é caminhar para o sucesso de todos.

Educomunicação inclusiva visa contribuir para a melhoria das aquisições globais das crianças com Baixa Visão em contexto educacional e familiar. Baseado em análise científica, reunindo informações acerca desta problemática, percebendo o comprometimento na aquisição de competências que, permitem detetar as principais necessidades e dificuldade sentidas pelas crianças com Baixa Visão. A salientar a importância em estabelecer um plano de intervenção, delineado no sentido de promover atividades e estratégias cujo objetivo é contribuir para a melhoria das aquisições ao nível do desenvolvimento global da criança com Baixa Visão.

De acordo com os fundamentos e princípios da Declaração de Incheon (2015:6), tendo como base e dando continuidade ao movimento de Educação Para Todos, a Educação 2030 leva em consideração as lições aprendidas desde 2000. O seu foco centra-se no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida. Esta perspetiva incentiva os profissionais a trabalhar

numa base sustentável para os seus educandos, famílias e comunidade em geral. Debateremos uma Educação que se quer para todos, com todos e de todos, não deixando nas margens os que são menos “iguais”, por razões de ordem intelectual, física, psicológica, racial, étnica ou religiosa. Derrubar o pré-conceito de que não é possível ensinar no mesmo grupo de crianças/jovens com diferentes níveis e/ou etapas de desenvolvimento, e mobilizar para a mudança, numa experimentação ativa e reflexiva que ajude a rever os nossos preconceitos. Os especialistas levam-nos hoje para a reflexão de problemáticas muito atuais e pertinentes, dando sentido a um melhor enquadramento teórico e a um melhor suporte das práticas sociais e educativas.

Palavra-chave: Educomunicação, Inclusão, Baixa Visão.

Abstract

In this article, considering the massification in the educational evolution, we present an approach to Low Vision, in a perspective of equity and inclusion, valuing the emergence of concepts, of the social change in which the current world lives. As citizens, we are part of this change, to consider the diversity is to walk towards the success of all.

Inclusive Educommunication aims to contribute to the improvement of the global acquisition of children with Low Vision in educational and family context. Based on scientific analysis, gathering information about this problem, recognizing the commitment in the acquisition of skills that allow us to detect the main needs and difficulties experienced by children with Low Vision. It's really crucial to emphasize the importance of establishing an intervention plan, designed to promote activities and strategies whose goal is to contribute to the improvement of the acquisitions at the level of global development of the child with Low Vision.

According to the foundations and principles of the Incheon Declaration (2015: 6), based on and continuing the Education For All movement, Education 2030 takes into account the lessons that have been learned since 2000. It focuses on the increasing and the expanding access, on inclusion and equity, as well as on the quality and the outcomes of learning at all levels within a lifelong learning approach. This perspective encourages professionals to work on a sustainable basis for their learners, families, and the wider community. We debate an Education that is for all, with all, and from all, not leaving aside those who are less "equal" for reasons of intellectual, physical, psychological,

racial, ethnic, or religious belief. To break down the preconception that it is not possible to teach in the same group children/youth with different levels and/or stages of development, and to mobilize for change, in an active and reflective experimentation that helps to review our preconceptions. Nowadays, experts take us to reflect on very current and relevant issues, giving meaning to a better theoretical framework and better support for social and educational practices.

Keyword: Educommunication, Inclusion, Low Vision

Introdução

Toda a vida humana comporta um princípio, um meio e um fim. É também, sempre, um processo interativo, em que se cruzam pessoas, objetos, situações, nos seus variados movimentos de vida e de evolução.

(Alarcão, 2000:107)

Tem-se assistido à crescente evolução entre a importância das descobertas científicas e o desenvolvimento tecnológico para todos os setores da vida escolar, familiar e social, com um ritmo de progresso cada vez mais rápido, aliada à profundidade cada vez maior que estas mudanças implicam, quer no seio familiar quer no próprio indivíduo, membro ativo da sociedade em que vive.

Valorizamos o conhecimento baseado numa filosofia da educação holística, inclusiva e integradora que contribui para o desenvolvimento de todas as potencialidades da pessoa, incluindo, neste processo, tanto o método científico, como estratégias adequadas a cada indivíduo, recorrendo tanto à teoria como à prática, não negligenciando a experiência como a componente inevitável para o autoconhecimento e a autorrealização. Ao adotarmos estratégias de intervenção educativa, estas são vistas e analisadas como uma base que contribui para o desenvolvimento da pessoa com as suas capacidades, onde se encontra a fonte de toda a sabedoria da vida. Procuramos reforçar que, não há nada mais importante e eficaz do que uma educação inclusiva para revelar aos alunos os caminhos de descoberta dos seus potenciais e do sentido de vida.

Tendo em consideração a situação do mundo atual, onde os diversos meios de comunicação têm adquirido cada vez mais importância e têm dominado praticamente todos os setores da vida humana, este artigo procurou compreender de que forma a comunicação entre famílias e instituições tem contribuído para equilibrar esta visão

materialista da vida nas crianças, como qual tem sido a sua capacidade para responder aos diferentes problemas e desafios da vida moderna, procurando esboçar novas perspectivas e propor estratégias de intervenção em casos evidentes em crianças com Baixa Visão. Que esta reflexão seja de apoio para ultrapassar as dificuldades verificadas em diferentes estudos sobre o tema, que contribua para a resolução de problemas verificados nos crianças, quer físicos e psicológicos, sentidos nos ambientes familiares, e que contribua para melhorar a qualidade de vida familiar. Neste contexto, a afirmação de (Soares 2000:410), adquire todo o seu significado: uma organização segura/autónoma pode ser considerada como proporcionando uma função protetora face a experiências adversas, através da capacidade de expressão emocional, abertura, flexibilidade na abordagem de temas relacionados com a vinculação e capacidade de aceder às memórias passadas e atuais sobre o *self* no contexto das relações. Urge a necessidade da construção de uma educação que não falte ao seu compromisso com a Inclusão destas crianças implica:

- a) Uma escola em que todos os alunos aprendam, b) Que os alunos aprendam numa cultura de respeito e de não discriminação pelo que cada um é, sabe e pode como ponto de partida, c) Uma escola que construa a aprendizagem com os alunos. (Rodrigues, 2014:11).

A Visão

Muitas vezes as imagens não são formadas na retina, não são recebidas pelo cérebro ou não são processadas e organizadas no córtex visual, a visão fica seriamente afetada, limitada ou em falta, não existindo assim eficiência visual. Define-se deficiência visual como sendo o grau de facilidade, tempo despendido e conforto no cumprimento de determinadas tarefas.

(Aranha, 2005)

A Visão constitui um canal sensorial privilegiado e mais importante no estabelecimento da interação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, constituindo a base de uma parte significativa das aprendizagens humanas. Mais do que um sentido, a Visão atua como forma de identificar o meio envolvente e troca informações com o cérebro, (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo e Reino (2008); Dias, C. A., (2013). Apenas num olhar, o Ser Humano consegue distinguir a cor, a forma, a localização e o tamanho de um objeto. Segundo Ferreira (2012), 80% da informação recebida é visual. As crianças desenvolvem-se e aprendem naturalmente “unicamente pelo facto de observarem, explorarem e interagirem com o mundo que as rodeia” (Mendonça et al., 2008:16).

Sistema Visual – definições e conceitos

A limitação visual é definida por Ruiz e Vega (2007), como a consequência da interação entre a diminuição ou perda de funções visuais e as barreiras presentes no contexto em que a pessoa se desenvolve. Dentre os problemas visuais existentes, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) referido por Ladeira e Queirós (2002:18), existem aqueles que estão relacionados com a acuidade visual: distância a que os objetos e as figuras podem ser discriminados; e o campo visual: contorno que cobre a Visão. Podem ainda ser afetadas as reações à luz e apreciação da cor, sensibilidade ao contraste, motilidade ocular, Visão binocular e as funções correspondentes às áreas cerebrais responsáveis pela Visão a áreas associadas, (Ladeira e Queirós (2002:22). Sempre que ocorrem problemas neste sistema sensorial, a informação e a percepção são influenciadas de imediato, condicionando a imagem que o indivíduo constrói do mundo real, (Dias, C. A. 2013:11).

Em Portugal, o Decreto-lei nº49331/69 de 28 outubro citado por Ferreira (2012:8) define como Baixa Visão uma acuidade visual $\leq 3/10$ no melhor olho, corrigido, e um campo visual $\leq 20^\circ$ no melhor olho. A deficiência visual, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), está dividida em cinco categorias, duas correspondem a uma situação de Baixa Visão e três a cegueira, como se exemplifica no quadro seguinte:

Quadro 1 - Categorização da deficiência visual pela OMS

Categoria	Descrição	Situação
1 – Moderada	Acuidade visual binocular corrigida entre 3/10 e 1/10, com um campo visual de pelo menos 20°.	Baixa Visão
2- Grave	Acuidade visual binocular corrigida entre 1/10 e 1/20, com um campo visual de pelo menos 20°.	
3 – Profunda	Acuidade visual binocular corrigida entre 1/20 e 1/50, ou com um campo visual inferior a 10° mas superior a 5°.	Cegueira
4- Quase total	Acuidade visual binocular inferior a 1/50, com percepção luminosa preservada ou campo visual inferior a 5°	
5- Total	Cegueira absoluta com ausência de percepção luminosa	

Fonte: Dias, C. A. (2013:13)

Baixa Visão

Compreender o papel da visão no desenvolvimento e na aprendizagem, sobretudo na aprendizagem espontânea, é determinante para perceber as dificuldades de

movimentação e de acesso à informação destes alunos assim como para entender a necessidade da existência de determinados conteúdos e de contextos específicos visando o seu sucesso educativo. (Mendonça, Miguel, Neves, Micaelo e Reino, 2008:7).

Causas da Baixa Visão

A origem da Baixa Visão pode derivar de inúmeras causas. Poderá ser de origem genética ou hereditária ou ter sido adquirida em algum momento da vida intra ou extrauterina, (Ruiz e Vega, 2007). Existem muitas doenças oculares que poderão estar associadas à Baixa Visão, como: O nistagmo é definido como um movimento involuntário e repetitivo de um ou ambos os olhos, devido a dificuldades envolvidas na fixação visual. O nistagmo está associado a uma diminuição da acuidade visual e a outras patologias como o albinismo, (Ruiz e Vega, 2007). O albinismo é um distúrbio da retina e afeta a acuidade visual, o campo visual e a Visão de cores. A principal manifestação do albinismo é a extrema sensibilidade à luz e sua natureza progressiva que pode levar à cegueira total. Recomenda-se por isso, o uso de óculos de sol e pouca iluminação em ambientes fechados, (Ruiz e Vega, 2007).

Baixa Visão - Sinais de Alerta

São os adultos que normalmente acompanham a criança, quem deverá manter-se atento relativamente a alguns sintomas que a criança poderá apresentar, pois para as crianças não é fácil aperceberem-se e exprimirem as dificuldades que possam estar a sentir, sobretudo se forem muito pequenas. Sem dúvida que a família possui informações detalhadas e valiosas sobre o desenvolvimento e o comportamento da criança e desempenha um papel extremamente importante na deteção das limitações visuais que possam ocorrer, (Ruiz e Vega, 2007).

Segundo Ladeira e Queirós (2002:29), alguns dos comportamentos exibidos pela criança/jovem podem fornecer indicações úteis acerca de como e quanto vê, mesmo antes de qualquer exame oftalmológico ou de rastreio visual que tenha sido efetuado.

Essas indicações, segundo Ladeira e Queirós (2002) passam por:

Alterações no aspeto dos olhos e da face:

- Pálpebras vermelhas e inchadas;
- Olhos vermelhos ou raiados com sangue;
- Lacrimejar frequente;

- Infecções frequentes;
- Franzir as sobrancelhas e fazer caretas;
- Entortar ou piscar os olhos com frequência.

Queixas:

- Visão de objetos “turvos” ou Visão dupla;
- Dor, comichão ou sensação de picada nos olhos em alguns períodos do dia ou durante a execução de determinadas tarefas;
- Dores de cabeça, náuseas e enjoos;
- Dificuldade em ver os objetos a determinadas distâncias;
- Dificuldade de usar a Visão em diferentes tipos de iluminação – muito sensível à luz e ao brilho;
- Fechar os olhos ou franzir as sobrancelhas quando sai de casa para o exterior ou quando entra em ambientes com pouca luz.

Comportamento psicomotor:

- Esfregar os olhos;
- Aproximar demasiado os objetos dos olhos ou de um só olho;
- Adquirir uma posição rígida quando olha para longe;
- Ter um andar desajeitado ou tenso e ir contra os objetos em ambientes que lhe são estranhos;
- Rodar a cabeça para a luz ou rodá-la em sentido contrário;
- Inclinar a cabeça sempre para a mesma posição;
- Apanhar os objetos que se encontram apenas de um lado, a uma certa distância ou os que estão colocados na sua frente;
- Seguir os objetos em movimento rodando a cabeça em vez dos olhos;
- Procurar os objetos com as mãos.

Comportamento socioemocional:

- Cansa-se facilmente nas tarefas que exigem Visão de perto;
- Tem dificuldade em manter atenção nas atividades;
- Evita participar em atividades físicas.

Desenvolvimento Global da Criança com Baixa Visão

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio

físico e social, (Silva, Marques, Mata, e Rosa, (2016:8). O processo de desenvolvimento da criança é um sistema complexo, em que todas as áreas estão interligadas e onde as aquisições de determinada área, promovem aquisições em outras áreas do desenvolvimento. Antunes (2018), refere que, este desenvolvimento é sequencial e interrelacionado. O objetivo final é permitir à criança alcançar a autonomia, ou seja, tornar-se um adulto competente.

Nas crianças com limitações visuais, as aquisições são adquiridas de uma forma muito menos automática. Imitar comportamentos pode ser muito difícil se a distância não permitir que a criança veja com clareza e detalhe, (Gringhuis (2002), citado por Ferreira, 2012:19). O mundo é apresentado à criança da forma como o percebe, sem que tenha capacidade para verbalizar tudo quanto não consegue entender. Só os adultos à sua volta podem perceber de que forma a informação a criança interioriza. A criança com Baixa Visão, por vezes pode apresentar-se frustrada, poderá estar menos motivada para se movimentar, ficando ansiosa e hesitante. Sendo a Visão, um canal por excelência de acesso às aprendizagens e conhecimento do mundo, no caso da criança com graves limitações visuais, a informação é recebida de forma fragmentada ou distorcida, podendo originar atrasos no desenvolvimento motor, cognitivo e social, (Mendonça et al., 2008).

Dos dois aos cinco anos, a criança começa a criar as primeiras amizades, a relacionar sentimentos, comportamentos e consequências, percebe que cada comportamento tem uma consequência. Para uma criança com Baixa Visão, a linguagem não-verbal do professor é difícil de captar e se este não tiver atento de que se deverá exprimir oralmente para se fazer entender, alguma informação transmitida poderá escapar a esta criança. Se para uma criança normovisual, a fase compreendida entre os 2 e os 5 anos é muito marcada por questões relacionadas com o “porquê?” e “o que é isto?”. Para a criança com Baixa Visão, colocar questões é, não só uma forma de recolher informações, como uma forma de manter contato, ou seja, é uma forma de perceber se o interlocutor está por perto, (Ferreira, 2012).

O desenvolvimento da criança nesta faixa etária, em traços muito gerais, assenta sobretudo em conquistas de autonomia e independência. A criança tem nesta fase 3 tarefas principais: expandir a linguagem, refinar competências motoras e ser independente no controlo de esfíncteres. Nesta idade, a criança sente prazer na interação com o outro e começa a ver-se como indivíduo separado da sua mãe, (Ferreira, 2012:19). Todas as etapas do desenvolvimento da criança dependem de fatores

genéticos, ambientais e sociais, não podendo ser observadas sob padrões inflexíveis. Todo o desenvolvimento da criança está dependente da sua genética, maturidade e qualidade das experiências oferecidas.

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança (o seu património genético), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender,

(Silva, Marques, Mata, e Rosa, 2016:8).

Concordando com Ferreira (2012), as principais características desta fase do desenvolvimento das crianças, passam pelos comportamentos de independência através da imitação e experimentação. A criança desenvolve a sua personalidade e a teimosia, as birras, o teste dos limites e os medos fazem parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Ochaíta e Espinosa (2004), o dano total ou parcial, do sistema visual de recolha de informações, faz com que as crianças cegas ou com Baixa Visão, tenham de utilizar os restantes sistemas sensoriais para reconhecer o mundo à sua volta. As crianças cegas ou com limitações devem ser estimuladas ao nível dos outros sentidos, como o tátil, o auditivo e/ou o olfativo. Esta estimulação permite desenvolver as capacidades de memória e orientação espacial, segundo Ruiz e Vega (2007).

Ainda que outros sentidos possam ser usados pela criança com limitações visuais, estes fornecem uma informação fragmentada do meio e as descrições verbais não são apreendidas nas idades mais precoces. Neste sentido, Mendonça et al. (2008:16), referem que tudo isto determina a existência de características próprias de desenvolvimento nas crianças com deficiência visual, não seguindo exatamente as mesmas etapas dos seus pares normovisuais. É importante que todos os profissionais que acompanham crianças e fazem a sua vigilância, tenham atenção a essas variações, pois só dessa forma, poderão ter noção “das situações em que podemos recomendar reforço da estimulação e manter vigilância e das situações em que a ação deve ser mais premente”, (Pinto, 2009:686).

Desenvolvimento Cognitivo

Kinds e Moonen (2002) referem que os estímulos visuais em crianças de baixa visão devem ser otimizados o mais cedo possível através da criação de processos, objetos ou ambientes que contribuam para a necessidade das crianças de utilizar a visão que ainda

lhes resta. Antunes (2018:65) define desenvolvimento cognitivo como o processo evolutivo da capacidade de pensar, compreender e conhecer. A forma como a criança observa, processa, armazena e usa a informação sofre uma transformação gradual. A visão é um sentido crucial no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, sendo a informação visual a base de uma proporção significativa da aprendizagem, (Ferreira, 2012:21), ou seja, se a Baixa Visão surgir muito precocemente, existe um sério risco de que o desenvolvimento cognitivo, a construção de conceitos e até a linguagem não ocorrerem da mesma forma que numa criança normovisual.

Um fator que influencia o desenvolvimento da memória são os estilos de interação dos pais, alguns dos quais encorajam formas particulares de organizar o conhecimento. Torna-se importante, e parafraseando Mendonça et al. (2008), que haja qualidade nas informações transmitidas verbalmente, promovendo, o mais possível a combinação de informação proveniente de várias fontes para que o cérebro consiga formar um todo.

Ferreira (2012), afirma que estudos feitos, apoiam a existência de uma ligação entre os domínios visual e cognitivo. A Visão é o único sentido que dá informação, por exemplo, sobre o que está mais longe e permite à criança a perceção de imagens e conceitos abstratos ou acerca de certas imagens que não é possível serem descobertas por outros sentidos. Vários fatores ambientais têm sido relacionados com o desenvolvimento cognitivo da criança. [...] Deve sublinhar-se que não existem padrões rígidos de desenvolvimento cognitivo. As crianças não são aprendizes passivos, (Antunes, 2018:68).

De uma forma geral, existem determinados riscos que devem ser considerados no que respeita ao desenvolvimento cognitivo da criança com Baixa Visão nomeadamente:

Dificuldade em ordenar os acontecimentos, objetos, outros, como refere (Bals, et al. (2002) citado por Ferreira, 2012:22),

- Menos variedade de experiências;
- Repertório de comportamentos mais restrito;
- Interpretação incorreta de situações;
- Inferência desadequada de relações de causa-efeito;
- Conceptualização desadequada.

Em relação à capacidade de memória das crianças com Baixa Visão, Warren (1994), refere que não existe nenhum problema com as capacidades de memória das crianças com limitações visuais, sendo esta até uma área de funcionamento superior. Talvez por muita da informação ter que ser memorizada, estas crianças acabam por desenvolver

essa capacidade, mais do que as crianças normovisuais. É fundamental que quem educa uma criança cega ou com graves limitações na visão tenha consciência da forma como ela aprende sem utilizar a visão e como adquire competências, (Mendonça et al., 2008:79).

A Família da Criança com Baixa Visão e a Importância da Estimulação Precoce

Mendonça (2008), refere a importância do trabalho que é desenvolvido com os pais, paralelamente ao que é feito com os seus filhos, permitindo que se desenvolvam estratégias para a prática das atividades da vida diária desenvolvidas com os seus na escola. Muitos pais, diante das dificuldades de seus filhos, tornam-se superprotetores e, desta forma, impedem a criança de vivenciar experiências que contribuirão para a sua autonomia. É importante que a intervenção seja feita o mais precocemente possível e seja desenvolvida a partir do nível de experiência perceptiva, dos significados e do nível conceptual do aluno e não seguir a lógica das crianças normovisuais, mas considerar as peculiaridades da cegueira e da baixa visão, (Mendonça, 2008:80).

Qualquer que seja a dificuldade no desenvolvimento que a criança manifeste, a importância dos estímulos de uma intervenção, deve ser incrementada o mais precocemente possível e ser devidamente adequada, no caso de a criança apresentar limitações visuais. O ambiente deverá ser organizado de modo a promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo a que ela seja capaz de participar nas atividades e aprender como qualquer criança. Se a visão é uma função importante, é preciso destacar, que, a sua ausência ou problemática não impede o desenvolvimento, embora possa limitar, principalmente, a sua dimensão social, (Laplane e Batista, 2008:214).

É importante intervir de forma consciente e planeada, numa organização do ambiente da criança, quer com a família, quer no Jardim de Infância de forma a promover a interação social e a participação ativa nos contextos onde está inserida. Dias, (2013), fazendo referência a Castellano (2010), enumera algumas competências que devem ser estimuladas durante o Jardim de Infância, facilitando a transição da criança com Baixa Visão ao ensino básico, como:

- Capacidade de interagir e aprender com os adultos e familiares;
- Habilidade de interagir com outras crianças;
- Capacidade de partilhar, tomar de empréstimo e jogar cooperativamente;
- Habilidade de se manter sentada durante algum tempo;

- Conseguir estar atenta durante um determinado período de tempo;
- Ter algum sentido de responsabilidade;
- Conseguir seguir direções simples;
- Compreender os conceitos básicos de uma aprendizagem em contexto formal;
- Ser autónoma para que consiga comer, utilizar a casa de banho, calçar-se e vestir-se sozinha.

Escola Inclusiva e Equidade

Avançamos com a nova legislação que assume no seu discurso o compromisso da inclusão, apelando a mudanças de dinâmicas em toda a escola, cabendo-nos também a todos nós estar atentos para fazer da lei ação, exigindo, gerando e gerindo condições e recursos que sempre escasseiam na hora da implementação da Lei.

(Sanchez, I. 2018)

De acordo com a visão, fundamentos e princípios da Declaração de Incheon (2015:6), tendo como base e dando continuidade ao movimento de Educação Para Todos, a Educação 2030 leva em consideração as lições aprendidas desde 2000. A nível da novidade da Educação 2030, o seu foco centra-se no aumento e na expansão do acesso, na inclusão e na equidade, assim como na qualidade e nos resultados da aprendizagem em todos os níveis, no âmbito de uma abordagem de aprendizagem ao longo da vida. Esta perspetiva incentiva os profissionais a trabalhar numa base sustentável para os seus educandos, famílias e comunidade em geral. Debateremos uma Educação que se quer para todos, com todos e de todos, não deixando nas margens os que são menos “iguais”, por razões de ordem intelectual, física, psicológica, racial, étnica ou religiosa. Derrubar o pré-conceito de que não é possível ensinar no mesmo grupo de crianças/jovens com diferentes níveis e/ou etapas de desenvolvimento, e mobilizar para a mudança, numa experimentação ativa e reflexiva que ajude a rever os nossos preconceitos. Os especialistas levam-nos hoje para a reflexão de problemáticas muito atuais e pertinentes, dando sentido a um melhor enquadramento teórico e a um melhor suporte das práticas sociais e educativas.

A legislação é uma parte vital no desenvolvimento do sistema educacional mais inclusivo e equitativo. Em particular, a legislação fornece a articulação dos princípios e direitos necessários para a criação de um quadro de inclusão e para reformar os elementos no sistema existente que podem constituir grandes barreiras à equidade (tais

barreiras incluem políticas que vedam alunos de grupos específicos – tais como alunos com deficiência, ou de diferentes grupos linguísticos – de frequentar a escola da sua vizinhança). A legislação articula a responsabilidade da prática fundamental de inclusão (por exemplo, que as escolas devem educar todos os alunos nas suas comunidades). Também articula os procedimentos e práticas no sistema educacional capazes de facilitar a equidade (por exemplo, por meio da criação de currículo flexível, introduzindo a governança comunitária), UNESCO (2015).

A aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, pois há uma base afetiva, intermediando a relação de aprendizagem, podendo trazer tanto para o aluno, como para o professor uma diversidade de emoções, contribuindo para a formação dos seus alunos. A aprendizagem da desenvolvimento no importante e integrante elemento um é afetividade A afetividade é um elemento integrante no desenvolvimento da aprendizagem por acompanhar o processo cognitivo do aluno. Concluindo com Guerreiro, (2018:54):

A educomunicação inclusiva tem, por isso, como objetivos, criar condições a todos os níveis e para todos os alunos, os que têm necessidades educacionais especiais e todos os outros, para que possam aceder com equidade ao processo de ensino-aprendizagem e enquadrar-se, naturalmente, num qualquer contexto de aula ou de convívio escolar. A interceção da comunicação na educação e vice-versa deve processar-se sempre de forma inclusiva, educando com a ajustada comunicação e comunicando, com a adequada linguagem aos diferentes níveis cognitivos e de dificuldades de aprendizagem, consoante o observável no grau de exigibilidade da turma nesse processo de ensino aprendizagem para todos. (...). O enfoque do movimento da escola inclusiva não deve colocar-se apenas no aluno ou na criança, de acordo com os seus problemas intrínsecos, mas, sobretudo, no processo de transformação da escola, nos vários domínios, como organização, recursos, currículo, diferenciação pedagógica, envolvimento dos pais e da comunidade, para que ela possa responder à diversidade humana e concretizar o grande desígnio de ser uma escola para todos.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (2000). *(des) Equilíbrios familiares uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.

ANTUNES, N. L. et al. (2018). *Sentidos*. Editora Lua de Papel. Alfragide.

ARANHA, M. (2005). *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

DIAS, C. A. (2013). *Jogos matemáticos adaptados à baixa visão e cegueira*. Universidade do Minho.

FERREIRA, V. P. D. S. (2012). *Adaptação da escala GRIFFITHS para avaliação do Desenvolvimento de crianças com baixa visão*. Universidade de Coimbra.

GUERREIRO, A. D. (2018). *Guia de Intervenção Precoce na Disfunção Visual, Teórica e Prática em Educomunicação e Cultura na Família e na Sociedade*. EDLARS – Educomunicação e Vida.

KINDS, G. e MOONEN, J., 2002. Influencing Visual Functioning. In Moonen, J & van Wouddenberg, P. Eds. *Children with parcial sight*. Bartiméus.

LADEIRA, F. e QUEIRÓS, S. (2002). *Compreender a Baixa Visão*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Lisboa.

LAPLANE, A. & BATISTA, C. (2008). *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. Cadernos Cedes, 28 (75). (pp. 209-227). Brasil.

MENDONÇA, A., MIGUEL, C., NEVES, G., MICAEL, M. & REINO, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão*. Orientações curriculares. DGIDC. Lisboa.

OCHAÍTA, E. e ESPINOSA, M. A. (2004). *Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais*. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2. (151-170).

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul.

SANCHES, I. (2018). Seminário *Internacional Educação Inclusiva: Atitudes que Transformam*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Lisboa, Child Behaviour Institute – Miami – EUA.

SILVA, I., MARQUES, L., MATA, L., e ROSA, M. (2016) - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 2ª Edição. Ministério da Educação. Lisboa.

SOARES, I. (2000). *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da Vida*. Coimbra: Quarteto.

RODRIGUES, D. (2014). A Inclusão como Direito Humano Emergente in *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* – Livro de atas. Universidade do Algarve. (pp. 6-16).

RUIZ, C. e VEGA, K. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades Educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Discapacidad visual*. Ministerio de educación. Chile.

ALARCÃO, I. (2000). *(des) Equilíbrios familiares uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.

ANTUNES, N. L. et al. (2018). *Sentidos*. Editora Lua de Papel. Alfragide.

ARANHA, M. (2005). *Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

DIAS, C. A. (2013). *Jogos matemáticos adaptados à baixa visão e cegueira*. Universidade do Minho.

FERREIRA, V. P. D. S. (2012). *Adaptação da escala GRIFFITHS para avaliação do Desenvolvimento de crianças com baixa visão*. Universidade de Coimbra.

GUERREIRO, A. D. (2018). *Guia de Intervenção Precoce na Disfunção Visual, Teórica e Prática em Educomunicação e Cultura na Família e na Sociedade*. EDLARS – Educomunicação e Vida.

KINDS, G. e MOONEN, J., 2002. Influencing Visual Functioning. In Moonen, J & van Wouddenberg. P. Eds. *Children with partial sight*. Bartiméus.

LADEIRA, F. e QUEIRÓS, S. (2002). *Compreender a Baixa Visão*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. Lisboa.

LAPLANE, A. & BATISTA, C. (2008). *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. Cadernos Cedes, 28 (75). (pp. 209-227). Brasil.

MENDONÇA, A., MIGUEL, C., NEVES, G., MICAEL, M. & REINO, V. (2008). *Alunos cegos e com baixa visão*. Orientações curriculares. DGIDC. Lisboa.

OCHAÍTA, E. e ESPINOSA, M. A. (2004). *Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais*. Desenvolvimento psicológico e educação:

Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2. (151-170).

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul.

SANCHES, I. (2018). Seminário *Internacional Educação Inclusiva: Atitudes que Transformam*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Lisboa, Child Behaviour Institute – Miami – EUA.

SILVA, I., MARQUES, L., MATA, L., e ROSA, M. (2016) - *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. 2ª Edição. Ministério da Educação. Lisboa.

SOARES, I. (2000). *Psicopatologia do desenvolvimento: Trajectórias (in) Adaptativas ao longo da Vida*. Coimbra: Quarteto.

RODRIGUES, D. (2014). A Inclusão como Direito Humano Emergente in *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* – Livro de atas. Universidade do Algarve. (pp. 6-16).

RUIZ, C. e VEGA, K. (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: necesidades Educativas especiales en el nivel de educación parvularia. Discapacidad visual*. Ministerio de educación. Chile.